

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pohled začínajících a zkušených učitelů na práci se třídou

Novice and expert teacher's perspective on classroom teaching and
management

Veronika Růžicková

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Mudrák, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2015

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „*Pohled začínajících a zkušených učitelů na práci se třídou*“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

Podpis:

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé práce, panu Mgr. Jiřímu Mudrákovi, Ph.D., za jeho cenné rady a vstřícnou pomoc při zpracovávání této bakalářské práce.

Dále můj velký dík patří mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala. V neposlední řadě také děkuji všem respondentům, bez kterých by výzkumná část této práce nemohla vzniknout.

Anotace

Tato bakalářská práce si klade za cíl analyzovat rozdíly ve způsobu, jakým vnímají začínající a zkušení učitelé různé aspekty práce se třídou, jako je příprava na hodinu, motivace žáků, zvládání nekázně ve třídě a jaké používají metody výuky. Dále tato práce analyzuje způsob, jakým vnímají své začátky kariéry začínající učitelé v porovnání se zkušenými vyučujícími. Také se zaměřuje na mapování rozdílů ve vnímání profesního vývoje těchto dvou skupin vyučujících. V teoretické části práce jsou předloženy různé koncepty a teorie zabývající se definicí začínajícího a zkušeného učitele a periodizací vývoje učitelů. Prostor v ní je také věnován postihnutí rozdílů mezi začínajícími a zkušenými vyučujícími v jednotlivých aspektech práce se třídou.

Ve výzkumné části je za pomoci rozhovorů s učiteli zjišťován způsob vnímání práce se třídou, profesních začátků a profesního vývoje u těchto dvou skupin vyučujících. Zjištěné poznatky o způsobu vnímání začínajících a zkušených učitelů jsou dále porovnávány s poznatky uvedenými v teoretické části této práce.

Klíčová slova

začínající učitel, zkušený učitel, práce se třídou, začátek profesní kariéry, profesní vývoj

Annotation

The aim of this bachelor thesis is to analyse the differences between the novice and expert teacher's perspective on classroom teaching and management, such as lesson planning, students' motivation, dealing with indiscipline or teaching methods. Furthermore, the thesis analyses the way of how the novice teachers perceive their career starts and professional development in comparison to expert teachers. The theoretical part elaborates on various concepts and theories which are concerned with the definition of novice and expert teachers, as well as with the teachers' advancement. The theoretical part also captures contrasts in the various aspects of class work between the two mentioned groups. The empirical part is focused on the investigation of novice and expert teachers' way of perspective of classroom teaching and management, career starts and professional development. The results of the research are connected and compared with the knowledge as stated on the theoretical part of this thesis.

Keywords

novice teacher, expert teacher, classroom teaching and management, career start, professional development

Obsah

1	Úvod	8
2	Teoretická část	10
2.1	Začínající a zkušený učitel.....	10
2.1.1	Začínající učitel	10
2.1.2	Zkušený učitel.....	11
2.2	Pojetí vývoje učitele.....	13
2.2.1	Přehled teorií zabývajících se vývojem učitelů	13
2.3	Práce se třídou.....	21
2.3.1	Učitelova příprava na hodinu	22
2.3.2	Kázeň ve třídě.....	23
2.3.3	Motivace žáků při výuce.....	25
2.3.4	Metody výuky.....	26
2.4	Rozdíly v práci se třídou mezi začínajícími a zkušenými učiteli.....	29
2.4.1	Příprava na hodinu zkušených a začínajících učitelů	30
2.4.2	Kázeň ve třídě a její zvládnutí začínajícími a zkušenými učiteli.....	30
2.4.3	Motivace žáků při výuce.....	31
2.4.4	Metody výuky.....	32
3	Empirická část	33
3.1	Úvod.....	33
3.2	Cíl výzkumu.....	34
3.3	Výzkumné otázky	34
3.4	Typ výzkumu a metoda získávání dat.....	36
3.5	Výzkumný soubor.....	37
3.6	Analýza dat	38
3.7	Výsledky analýzy.....	39
3.7.1	Práce se třídou: Příprava na hodinu	40
3.7.2	Práce se třídou: Motivace žáků.....	45
3.7.3	Práce se třídou: Metody výuky.....	48
3.7.4	Práce se třídou: Kázeň	53
3.7.5	Vnímání začátků profesní kariéry.....	59
3.7.6	Vnímání profesního vývoje	68

3.8	Diskuze	72
4	Závěr	78
5	Seznam použitých informačních zdrojů	80
6	Seznam příloh	83

1 Úvod

Škola je institucí, kterou si prošel každý z nás. Každý z nás si tak nese různé vzpomínky na školní kolektiv, vyučovací hodiny a v neposlední řadě na učitele, kteří nás vyučovali. Když se dospělého jedince zeptáme na to, jaké vzpomínky na školu má, snad každý do svého výčtu zařadí i odpověď, která se bezprostředně týká charakteristiky vyučujícího – jestli byl mladý, starý, přísný, benevolentní, schopný nebo neschopný naučit, zda dokázal třídu zaujmout svým výkladem. Jsou vyučující, na které díky jejich vystupování a způsobu výuky vzpomínáme i mnoho let po ukončení školní docházky. Všechny tyto charakteristiky se týkají vnějšího pohledu na učitelskou profesi. Jak se však cítí samotní učitelé při vykonávání svého zaměstnání? A existují rozdíly v tom, jak se cítí začínající učitel, který začíná učit, oproti zkušenému učiteli? S jakými překážkami, očekáváním a pocity se první léta vykonávání učitelské profese pojí? Jaké jsou rozdíly ve způsobu přípravy na výuku, realizace výuky, zvládání kázně žáků, jejich motivace mezi začínajícími a zkušenými učiteli? Jaký je jejich pohled na učitelskou profesi? Jak vnímají zkušení a začínající učitelé „dobrého učitele“? Toto jsou některé z otázek, které si ve své bakalářské práci na téma „Pohled začínajících a zkušených učitelů na práci se třídou“ pokládám a na které se snažím najít odpověď.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. V teoretické části, která je rozčleněna na čtyři základní kapitoly a dále na podkapitoly, budou čtenáři představeny a vysvětleny pojmy „začínající“ a „zkušený“ učitel, dále teorie týkající se vývoje učitelů, tedy nastínění různých pohledů na otázku, kdy se ze „začínajícího“ učitele stává „zkušený“. Další oblast teoretické části je věnována nastínění problematice „práce se třídou“ a jejím jednotlivým aspektům. V poslední kapitole jsou představeny základní poznatky, týkající se rozdílů v práci se třídou mezi začínajícími a zkušenými učiteli. Všechny oblasti v teoretické části jsou zpracovány s ohledem na empirickou část. Ta je realizována metodou kvalitativní, za pomoci polostrukturovaného interview se dvěmi začínajícími a dvěmi zkušenými učiteli. Tato část se věnuje otázkám a popisu toho, jakým způsobem přistupují začínající a zkušení vyučující k jednotlivým aspektům práce se třídou, jakým způsobem vnímají začátky své profesní kariéry, a také zkoumá rozdíly v daných oblastech mezi oběma skupinami.

Zjištění ve výzkumné části jsou pak interpretovány v kontextu teorií uvedených v teoretické části.

V této práci si kladu za cíl zmapovat rozdíly v přístupech u obou skupin učitelů k práci se třídou a postihnout, jak dnešní učitelé vnímají své začátky kariéry, neboť se domnívám, že hlubší vhled na jejich perspektivu vnímání a potřeb umožňuje lepší porozumění a vytváření adekvátní podpory začínajícím i zkušeným učitelům a umožnění bližšího porozumění jejich práce. Vzhledem k rozsahu i povaze výzkumu si tato práce neklade za cíl přinést „zobecněný a univerzální seznam“ potřeb dnešních učitelů, ale spíše umožnit čtenáři přiblížit vnímání konkrétních začínajících a zkušených vyučujících, a tím nastínit, jakým směrem by se mohly další výzkumy, zabývající se problematikou začínajících a zkušených učitelů, dále ubírat.

2 Teoretická část

2.1 Začínající a zkušený učitel¹

Problematika učitelství je laickou i odbornou veřejností téměř dnes a denně diskutována, na vykonavatele této profese – tedy učitele – je často zaměřena pozornost medií. S učitelem má zkušenost každý z nás, není proto překvapivé, že termín „učitel“ se jeví jako natolik jasný, že se má často za to, že není zapotřebí ho více definovat. Na začátku své práce však považují za nezbytné vymezit rozdíl mezi „začínajícím“ a „zkušeným“ učitelem, neboť tato profese se vyznačuje mimo jiné tím, že v ní lze nalézt rozdílné etapy profesní dráhy (Průcha, 2002) a každá z těchto profesních etap má své charakteristiky a zákonitosti, jejichž znalost nám může pomoci blíže porozumět rozdílům ve vykonávání učitelské profese u obou skupin, na které je zaměřena pozornost v empirické části této práce. Následující podkapitoly jsou tedy věnované charakteristikám začínajícího a zkušeného učitele.

2.1.1 Začínající učitel

V české ani zahraniční literatuře není zcela jednoznačně definováno, od kdy do kdy lze označovat učitele za začínajícího. Nejčastěji je tento termín vymezen délkou trvání této etapy. Obvykle se definuje jako prvních pět až deset let učitelské praxe (Podlahová, 2004, s. 15) či jako první rok pedagogického působení (Šimoník, 1995; Tsui, 2003). Kromě počtu let praxe se uvádí i další charakteristiky začínajících učitelů. Je to například prožívání tzv. „šoku z reality“ začínajícího učitele, který po nástupu do zaměstnání musí čelit mnoha situacím, na které nebyl před nástupem do zaměstnání připraven či upozorněn, nebo nutnost více či méně soustavné odborné pomoci začínajícímu učiteli od zkušenějšího kolegy při uvádění do praxe. Učitelské povolání je charakteristické tím, že od prvního dne v zaměstnání je učitel plně zapojen do chodu školy a vyučování. Od prvního dne má plnou odpovědnost za svou práci, musí vykonávat všechny nezbytné záležitosti, ať už se jedná o výklad látky, zapisování do třídní knihy, či ukázkování žáků. To vše může v začínajícím učiteli vyvolávat stres a

¹ Ačkoliv je v této profesi převaha žen, pro zjednodušení textu je v této práci používán výraz „učitel“, pod který zahrnuji jak učitele - muže, tak i ženy - učitelky.

nepříjemné pocity (Průcha, 2009). Šok z reality však není jediný aspekt, se kterým se začínající učitel musí vyrovnat. Huberman (1989) zmiňuje také tzv. „aspekt objevování“, „*vyznačující se např. zvyšujícím se entuziasmem učitele pro výkon profese, pocitem hrdosti nad tím, že je mu svěřena třída žáků, vědomím příslušnosti k profesní skupině aj.*“ (Huberman et al., 1989 in Průcha, 2009, s. 210). Začátky výkonu učitelského povolání s sebou tedy nese mnoho nových, často zatěžkávajících situací, kterým musí začínající učitel čelit. To vše se odráží i na jeho přístupu k žákům, pojetí výuky, ale i na sebehodnocení a pocitu vlastní kompetence.

Obecně lze tedy říct, že pod označením učitele jako „začínajícího“ se nejčastěji myslí takový učitel, který má příslušné pedagogické vzdělání, nemá žádnou, nebo jen malou praxi (nejčastěji se uvádí praxe do pěti let) a potřebuje odbornou pomoc zkušenějších kolegů (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

2.1.2 Zkušený učitel

V určité fázi dospěje obvykle učitel do bodu, kdy si je již více jistý svou prací, potřebuje stále méně, nebo již vůbec, pomoc od zkušenějších kolegů a naopak se sám stává tím, kdo může být nápomocen nově nastupujícím učitelům. Zkušený učitel bývá okolím považován za záruku profesionality a očekává se, že je schopen svou práci vykonávat „dobře“. Mnoho českých autorů považuje pátý rok vykonávání učitelské profese za zlomový, kdy obvykle dochází u učitele ke stabilizaci a nabývání vyšší míry zkušeností a kompetencí. V českých publikacích se učitel, nacházející se v této etapě, označuje jako „zkušený učitel“, v zahraničí je používán výraz „expert“ či také „experienced teacher“, „expert teacher“ (Průcha, 2009). Přesné vymezení bodu zlomu, po kterém se ze začínajícího učitele stává učitel zkušený, je však problematické. Jak píše ve své publikaci A. Tsui (2003), některé studie, zabývající se problematikou začínajících a zkušených učitelů, stanovily jako jediné kritérium pro učitele-experta délku praxe (nejčastěji nad pět let), ovšem většina z těchto studií mělo jako další inkluzivní kritérium doporučení a referenci od ředitele školy či významného učitele (Tsui, 2003, s. 5). Časové vymezení tedy není dostačující a je potřeba brát v potaz i další faktory, jako je například učitelova schopnost improvizace a úprav kurikula podle aktuální situace ve třídě a potřeb žáků, nebo vyšší míra spoléhání na vlastní úsudek a autonomii v plánování výuky (Tsui, 2003).

Dle zahraničních výzkumů není „expertnost“ něčím čistě vrozeným, ale jedná se spíše o trénink a celoživotní úsilí, které posouvá hranice možností (Ericsson, Charness, 1994). Nabývání charakteristik, typických pro zkušené učitele-experty, je tedy spíše otázkou nabývání zkušeností, spojených s objevováním a prozkoumáváním funkčních a nefunkčních metod a postupů, ochotou na sobě pracovat. „*Expertnost je ze své podstaty dynamickým konstruktem (...)*“ (Píšová, 2010, s. 48).

Podle Průchy lze zkušeného učitele charakterizovat pomocí vlastností, které během své profesní dráhy nabývá. Těmito vlastnostmi se mají obvykle na mysli jeho schopnosti a zvláště *profesní kompetence* (Průcha, 2009).

Složky profesní kompetence učitelů uvádí např. V. Spilková (1996). Jedná se o kompetence:

- odborně – předmětové
- psychodidaktické
- komunikativní
- organizační a řídicí
- diagnostická a intervenční
- poradenská a konzultativní
- reflexe vlastní činnosti (Spilková 1996, s. 136 in Průcha 2009, s. 219).

Berliner (1994) shrnuje znaky učitele – experta do následujících bodů:

- a) „expert je expertem v jedné oblasti (vliv kontextu a znalosti daného prostředí; vyučovacího předmětu)
- b) má řadu důležitých dovedností automatizovanou
- c) dokáže reagovat podle kontextu dané situace zvláště při složitější situaci
- d) ovládají umění improvizace
- e) rozumí situacím na kvalitativně hlubší úrovni
- f) umí rozpoznat klíčové znaky situace a reagovat,, (Berliner 1994 in Kalhous, Obst, 2009, s. 94-97).

2.2 Pojetí vývoje učitele

Na vývoj učitele lze nahlížet z více perspektiv. Nejčastěji – a tak je tomu i v této práci – se má na mysli *profesní vývoj* učitele, tedy postupné změny v čase, které mají vliv na vykonávání jeho profese. Pokud máme na mysli obecný a celkový vývoj učitele, pak se nejčastěji používá termín *profesní dráha* (Průcha, 2009, s. 201). Během tohoto vývoje jsou sledovány změny, jako je nárůst kompetencí a zkušeností, míra samostatnosti, způsob a čas věnovaný přípravě na hodinu, ale i pocity odpovědnosti za svou práci a její výsledky (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994). Pedagogický slovník definuje profesní dráhu jako „(...) *objektivní průběh vykonávané profese*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Toto pojetí je však pouze jedním z mnoha, proto se v následující kapitole pokusím čtenáře seznámit s dalšími, které se této problematice věnují.

2.2.1 Přehled teorií zabývajících se vývojem učitelů

Jak již bylo zmíněno výše, ve výzkumech zabývajících se problematikou vývoje učitelů lze nalézt různá pojetí této problematiky. V této kapitole budu čerpat především z přehledové studie Josefa Lukase (2007), neboť se domnívám, že pro účel mé práce a této kapitoly, tedy seznámit čtenáře stručně a přehledně s koncepty pojednávajícími o vývoji učitelů, je Lukasova metaanalýza vhodná. Kromě této metaanalýzy jsem čerpala i z některých dalších zahraničních výzkumů věnujících se této oblasti (např. Katz, 1972; Long, 1991; Narváez et al., 2013; Vonk, 1995).

Co vlastně znamená pojem „vývoj učitele“? Problematika vývoje učitelů v sobě zahrnuje rozmanité aspekty, které je zapotřebí brát v potaz při snaze analyzovat tento pojem. Vývoj může naznačovat pohyb – ať už pohyb směrem nahoru, tedy zlepšování a zdokonalování, nebo směrem dolů, tedy úbytek dovedností a schopností. Vývoj ze své podstaty ovšem nezahrnuje pouze pohyb. V určitých fázích života nastává období tzv. stagnace, zastavení vývoje. Tak je tomu u všech jedinců a profesí, u učitelské nevyjímaje. Lukas ve své studii označuje pojem „vývoj učitele“ jako neutrální termín, který v sobě zahrnuje všechny aspekty, které s ním pojí. Obsahuje v sobě tedy jak pozitivní (nárůst samostatnosti, kompetencí), tak i negativní proměny (ztráta elánu,

pesimismus) v čase. Pro potřeby vymezení tohoto pojmu lze rozdělit pojetí vývoje učitele na dvě roviny. První rovinou je pojetí *užší*, druhou je pojetí *širší*.

Užší pojetí se dále vnitřně diferencují na pedagogická a psychologická pojetí.

2.2.1.1 Užší pedagogická pojetí

V pedagogicky orientovaných pojetí se učitel a jeho vývoj vnímá hlavně skrze prohlubování jeho profesních znalostí a kompetencí, zvláště kompetencí didaktických (Boyle et al., 2004 in Lukas, 2007, s. 6).

Dále do této kategorie pedagogických pojetí patří však i ty přístupy, které nejsou založené na sledování prohlubování profesních znalostí a kompetencí učitele, ale převážně na sledování profesního vývoje učitele (Lukas, 2007). Definují a dělí jednotlivé etapy, kterými učitel během vykonávání své profese prochází. Například dělení podle Průchy (2009) rozlišuje fáze:

- volba učitelské profese
- profesní start
- profesní adaptace
- profesní vzestup
- profesní stabilizace
- profesní vyhasínání (Průcha, 2009, s. 202).

V jednotlivých etapách se dále rozlišuje i samotné označení učitele. Nejprve se učitel označuje jako *student učitelství*, následuje období *začínajícího učitele* a postupem času se hovoří o *zkušeném učiteli-expertovi* (Tamtéž, s. 202).

Příkladem další autorky, spadající pod toto pojetí, je L. Katz (1972), která rozdělila fáze profesního vývoje učitele do čtyř stádií:

1. **Survival (přežití):** učitel si klade především otázku „jak přežít“ (otázky typu „Dokáži dělat tuto práci opravdu den co den? Budu někdy akceptována svými kolegy?“). Učitel prožívá s novou rolí úzkost, což se negativně odráží i na jeho vztahu k dětem.
2. **Consolidation (upevnění):** tato fáze je spojena s učitelovým pocitem, že „může přežít“, že novou roli zvládne. Může si postupně zlepšovat a upevňovat dovednosti,

které potřebuje k vykonávání učitelské profese. Hlavním znakem této fáze je obrat učitele k žákům, učitel se začíná zajímat o individuální problémy jednotlivých žáků a situací.

- 3. Renewal (obnovení/započetí):** během třetího až čtvrtého roku učení je učitel znaven rutinními postupy a snaží se objevit a aplikovat nové přístupy, pracuje na zdokonalování sebe sama.
- 4. Maturity (zralost):** obvykle nastává po pěti letech učení. Učitel se začne sám označovat a považovat za učitele (tj. přijetí profesní identity). Klade si abstraktnější otázky („Mohou školy změnit společnost? Je učitelství profese?“) (Katz, 1972, vlastní překlad).

Jak J. Lukas (2007) poznamenává, pro takto orientovaná pojetí vývoje učitele je typické malé zaměření na individuální rozdíly v osobnosti učitele a vnějších činitelů (prostředí školy, kolektiv učitelů), které tento vývoj ovlivňují.

Významnou studií, ve které zohledňuje jak vývoj profesních znalostí a kompetencí, tak i individuální rozdíly a vliv vnějšího prostředí na celkový vývoj učitele, je studie R. Longa (1991). Jedná se o případovou studii pěti učitelů z Anglie, kteří působili jako učitelé v Japonsku více než dvanáct let. U těchto učitelů zkoumal průběh jejich začlenění a vžívání se s rolí učitele. Long (1991) rozdělil fáze vývoje učitele následovně:

- 1. Career entry (začátek kariéry):** charakterizovaný prožíváním šoku z reality, ale také entuziasmem a získání pocitu nového statusu – učitele. To, jak plynule nebo neplynule proběhne tato fáze iniciace do nového zaměstnání, záleží na mnoha faktorech, jako je rodina, individuální dispozice učitele, pocit autonomie při řešení problémů a schopnost jednat dle vlastního uvážení, a systém podpory pro nově začínajícího učitele.
- 2. The stabilization phase (fáze stabilizace):** v této fázi je již učitel seznámen s okolím, třídou, s běžnými postupy. Také si osvojuje vlastní styl výuky, stává se více flexibilním a buduje se jeho profesní identita. Nezvládnutí této fáze může vést k frustraci a opuštění profese.

- 3. Experimentation and diversification phase (fáze experimentu a diverzifikace):** S nárůstem sebevědomí a jistoty v prováděné činnosti je učitel více otevřen novým způsobům výuky, materiálům a možnostem. S tím je spojen rozvoj vyšších ambicí na vyšší funkci či plat. Učitel v této fázi vyhledává nové podněty, výzvy, myšlenky a postupy, které by mohl aplikovat při výuce.
- 4. Reassessment (přehodnocení):** V této fázi je charakteristický útlum touhy po změnách, učitel se naopak uchyluje raději k předem daným možnostem výběru. Učitel zjišťuje nemožnost být více kreativní vzhledem k jeho pozici.
- 5. Serenity and relational distance (zklidnění a vztahový odstup):** Objevuje se obvykle kolem pětáctýřicátého až pětapadesátého roku věku. Míra ambicí klesá, což s sebou může přinášet pocity jistoty a klidu, ale také frustraci a rezignaci, v závislosti na tom, jak učitele jeho práce uspokojuje či uspokojovala a jaké byly pohnutky, které ho přivedly k tomuto zaměstnání. Mění se také vztah k žákům a ostatním kolegům, který se stává odtazitější. Mezi faktory, které ovlivňují průběh této fáze, patří motivace učitele a také, zda zaujímá spíše pozitivní, nebo obranný postoj k situaci.
- 6. Disengagement (stažení se):** Této trend není ve výzkumech učitelů příliš zdokumentován. Učitelé obvykle opustí svou práci postupně, bez zármutku, z rozličných důvodů (například nástup do důchodu, vypovězení smlouvy, vyzkoušení jiného zaměstnání), jiná je pochopitelně situace u učitelů trpících syndromem vyhoření, kde chybí pocit uspokojení z role učitele. Mezi vlivné faktory v této fázi patří rodina, zájmy a koníčky, individuální dispozice apod. (Long, 1991, vlastní překlad).

2.2.1.2 Užší psychologická pojetí

V užších pojetích vývoje učitele se pracuje i s poznatky teorií ze sociální nebo vývojové psychologie (Oja, 1990 in Lukas, 2007). Pro popis vývoje učitele je v těchto pojetích charakteristické aplikování obecných vývojových stádií jednice (Oja, 1990 in Lukas, 2007) a sledování interpersonálních vztahů (Schultz et al., 2001 in Lukas, 2007). Studie Brekelmansové a Crétona se zabývala vývojem interakčního stylu učitele během jeho profesní dráhy. Došli ke zjištění, že s přibývajícími léty roste dimenze vlivu –

dominantnosti a naopak se snižuje dimenze blízkosti – vstřícnosti. Začínající učitelé obvykle nastupují s ideálem, že ke svým žákům budou přistupovat přátelsky, s velkou mírou porozumění a tolerance, bez nutnosti prosazovat svou dominantnost a autoritu. S přibývajícími lety praxe (autoři uvádějí, že největší změna nastává během prvních deseti let), se však vlivem zkušeností jejich postoj mění a začínají si stanovovat hranice vlivem každodenní rutiny a stresu, a jejich vstřícný a přátelský postoj se mění ve více odtahitý (Brekelmanson a Créton, 1993 in Lukas, 2007).

Jelikož nejsou všechny složky fází vývoje učitele probádány do hloubky, je třeba brát v úvahu možná úskalí těchto přístupů (Lukas, 2007). Například u výše zmiňovaných užších pedagogických pojetí jsou sice podrobně popisovány jednotlivé fáze vývoje, rozvoj jejich dovedností, ale chybí v nich objasnění toho, co se konkrétně u učitelů vyvíjí (Tamtéž, s. 9).

2.2.1.3 Širší pojetí vývoje učitele

Učitel, podobně jako každý jiný člověk, je bytost, která žije v neustálé interakci s druhými. Má svůj vlastní život a s tím spojené problémy a starosti. To vše se pochopitelně ve větší, či menší míře odráží i na jeho práci. Přístupy, které nyní představím, vnímají vývoj učitele jako komplex všech faktorů působících na učitele během jeho života. Jedná se o faktory psychologické (vývoj osobnosti), pedagogické (nabývání pedagogických kompetencí a dovedností) i sociální (vliv vztahu k sobě samému i k druhým na práci). Souhrnně se tyto přístupy nazývají integrativními (Lukas, 2008). Jak píše ve své studii Vonk (1995), den, kdy učitel nastoupí do zaměstnání a stává se tak „oficiálně“ učitelem, je prvním krokem v jeho celoživotním vývoji. Nejedná se tedy o izolovanou událost, ale spíše o započetí dlouhodobého životního procesu. Vývoj začínajícího učitele je dle Vonky (1995) výsledkem simultánních změn ve třech dimenzích:

- **personální:** vztahující se k self konceptu učitele, tedy jak učitel vnímá sám sebe jako učitele
- **dimenze profesních znalostí a dovedností:** dovednosti učitele týkající se organizace a vedení třídy, práce s nekázní, motivací žáků atd.

- **ekologická:** sledující proces socializace začínajícího učitele do nového školního prostředí (Vonk, 1995, vlastní překlad).

Lukas (2008) na základě analýzy převážně zahraničních zdrojů rozlišil pět přístupů spadajících do kategorie širších pojetí.

1. **Systémové pojetí vývoje a změn učitele:** učitel jako součást systémů, které jsou tvořeny vztahy mezi nimi. Jedná se o systém třídy, kolegů, vedení školy, rodičů, vlastní rodiny apod. Učitel je součástí těchto vztahů, často tvoří jejich „třetí plochu“ a jejich působení ovlivňuje jeho vývoj. Podstatu vývojových změn v tomto systému tvoří dva základní typy. Je to změna *transformační* a *variační* (Overton, 2003 in Lukas, 2008). *Transformační* změny s sebou nesou kompletní změnu myšlení, chování a postupů, zatímco *variační* změny „jsou charakterizovány kontinualitou, jsou lineární a kvantitativní, nemění se podstata systému, ale míra některé jeho vlastnosti.“ (Overton, 2003 in Lukas, 2008, s. 2). Systémové pojetí upozorňuje na možné slabiny užších pojetí vývoje učitele, neboť se jedná o složité a komplexní působení faktorů na vývoj učitele, které není snadné přesně definovat a popsat, jak se o to úzce profilované koncepty snaží (Lukas, 2008, s. 2).
2. **Rozšířené životní cykly učitele (sociální a psychické kontexty):** Představitelem tohoto pojetí jsou autoři Fessler a Ingram (2003). Zdůrazňují, že během vývoje učitele dochází i k neplnlostem, které jsou důsledkem vlivů mnoha faktorů, které na učitele působí. Podle nich užší pedagogické pojetí tyto neplnlosti nedostatečně zohledňuje, a proto vytvořili model *The Life Cycle of the Career Teacher*. V tomto modelu nejsou fáze vývoje jednotlivě rozděleny, jak je tomu například u Průchy (2002). Zde autoři vycházejí z předpokladu, že vývoj učitele je ovlivňován jeho životními událostmi, interakcemi s jeho okolím a také institucí, ve které působí a celkovou politickou situací ve státě (Fessler a Ingram, 2003 in Lukas, 2008). Nelze tedy jednoznačně určit, jaké faktory učitelův vývoj nejvíce ovlivňují, neboť podíl působících faktorů je u každého jedince odlišný. Obecně lze tyto faktory označit jako pedagogické, psychologické, sociální. Lukas (2008) tento model považuje nejvhodnější způsob vnímání vývoje učitele, neboť v sobě zahrnuje celou řadu aspektů.

3. Koncepce kritických, zlomových událostí: Dle této koncepce formují vývoj učitele především významné události v jeho životě, tzv. kritické (zlomové). Představitelkou tohoto pojetí je P. Sikesová (1985 in Lukas, 2008). Koncepce kritických (zlomových) událostí není založena na definování jednotlivých vývojových fází, ale na analyzování *způsobu*, jakým k vývojovým změnám učitele dochází. Kritická (zlomová) událost je autorkou vnímána jako taková událost, která hraje v učitelově životě zásadní roli, je počátkem změny či zlomu v jeho životě a zásadním způsobem ho ovlivňuje. Existují tzv. kritická období, ve kterých je možnost výskytu kritických (zlomových) událostí větší. Sikesová vymezila následující období, která mohou být považována za kritická:

- rozhodnutí stát se učitelem
- první zkušenosti s vyučováním jiných
- období prvních 18 měsíců v praxi
- třetí rok od získání prvního učitelského místa
- změny pracovního místa a povýšení v průběhu kariéry
- období před ukončením učitelské kariéry (Sikesová, 1985 in Lukas, 2008, s. 5).

Mimo to se u každého jedince vyskytují i osobní kritická období, která nemají přímou spojitost se zaměstnáním. Může se jednat např. o svatbu, úmrtí blízkého člověka, rozvod, finanční obtíže a další, které výrazně zasahují do prožívání a vývoje učitele a jeho práce. (Tamtéž, s. 6). Kromě subjektivně prožívaných kritických (zlomových) událostí autor zmiňuje i možnost objektivního prožívání těchto událostí. Jedná se zpravidla o události, které mají zásadní vliv na chod či vývoj školy jako instituce.

Tato koncepce se tedy snaží reflektovat síť faktorů, které na jedince a jeho vývoj působí a zvláště způsob, jakým tento vývoj ovlivňují.

4. Zkoumání širších pojetí identity učitele: Tento přístup zkoumá vývoj učitele skrze kontext jeho identity a to, jakým způsobem identita ovlivňuje jeho sebepojetí. Tedy, jak na sebe nahlíží učitel jako na experta ve svém oboru, v pedagogice i didaktice. (Beijaard et al., 2002 in Lukas, 2008, s. 7). Identita je složena z více vrstev, které jsou ovlivňovány dalšími faktory. Beijaard et al. (2002) je shrnuli následovně:

- **kontext vyučování:** klima ve třídě, kultura školy, sdílené normy školy a učitele
- **učitelovy zkušenosti:** ty slouží jako základ pro užší pedagogická pojetí a rozdělení vývoje učitele na jednotlivé fáze
- **biografie učitele:** životní zkušenosti a události, které hrají velkou roli v utváření identity učitele (Tamtéž, s. 7).

Poslední odrážka tohoto rozdělení (tedy biografie učitele) se využívá hlavně v přístupu, který si představíme v následujícím bodu.

5. Životní příběh učitele (life story): Při zkoumání životního příběhu učitele se zkoumají všechny možné souvislosti a faktory, které na učitele v průběhu života působily a působí. Nejde tedy o pouhé analyzování profesního vývoje, ale i vývoje jakožto člověka v souvislém, životním příběhu, který jedinec vypráví. Klade důraz na kontinuitu vývoje a faktorů, které jej ovlivňují. Jak někteří autoři poznamenávají, při zaznamenávání životního příběhu je třeba mít na paměti, že vědec, který jej zkoumá, pracuje s již interpretovaným příběhem, tak, jak jej vnímal a prožíval daný jedinec. Validita a reliabilita této metody je tedy ovlivněna subjektivním prožíváním jedince (Richmond, 2002; Goodson, 1997 in Lukas, 2008). Na druhou stranu, právě díky tomuto přístupu je možné hlubší poznání perspektivy samotného učitele. Tyto příběhy nám pomáhají pochopit, kdo je učitel „zač“ jako člověk, dále to, jak vnímají učitelé sami sebe a umožňují poznat způsob, jakým probíhal jejich profesní vývoj (Narváez, et al., 2013).

V této kapitole jsem se pokusila nastínit možné přístupy, které se ve výzkumu vývoje učitelů uplatňují. Každý z přístupu má svá specifika a úskalí, i proto je možností, jak k výzkumu této problematiky přistupovat, velké množství. Vývoj učitele je totiž velmi rozmanitým konceptem, který je zapotřebí zkoumat s ohledem na tyto aspekty. Jak autor v závěru své práce zmiňuje, „(...) přístupy ke zkoumání vývoje učitele stávají v posledních dvou až třech dekádách stále diferencovanějšími a hlubšími.“ (Lukas, 2008, s. 8). Snahou takovýchto výzkumu je postihnout nejen obecné zákonitosti, ale především individuální odlišnosti každého jedince a způsob, jak se tyto odlišnosti projevují ve vykonávání jeho práce, tedy v učení.

2.3 Práce se třídou

V předchozí kapitole byla představena různá pojetí vývoje učitelů. To, jak se učitel během let profesně vyvíjí, se zákonitě odráží i na způsobu, jakým přistupuje k práci se třídou. Proto považuji za potřebné seznámit čtenáře v této kapitole s významem tohoto termínu a vymezit jeho aspekty, se kterými budu, s ohledem na výzkumnou část této práce, pracovat.

„Práce se třídou“ je relativně obsáhlý pojem, pod který spadá mnoho rozličných činností. Pedagogický slovník (2009) tento termín jako takový nedefinuje, proto se pokusím o vlastní definici tak, aby co nejlépe vyjadřovala smysl, v jakém s tímto pojmem budu v této práci zacházet.

- práce: komplexní lidská aktivita
- třída: „*skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole; základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009).

Práce se třídou tedy vyjadřuje komplexní aktivitu jedince (v tomto případě učitele) se skupinou žáků stejného věku. O jaké aktivity se ale jedná?

Pedagogický slovník (2009) definuje pojem *pedagogické dovednosti*, který označuje „*soubor profesních dovedností, tj. učením získaných předpokladů k výkonům, které pedagog (učitel) podává při výchově, vzdělávání a výcviku. Zahrnuje zvl. dovednost stanovit cíle, plánovat průběh výuky, motivovat žáky k učení, vyhodnocovat činnost a výkon žáků, vytvářet příznivé edukační prostředí ve třídě, jednat s rodiči a veřejností apod. (...)*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009).

Na základě srovnání definice pedagogických dovedností, jež vymezuje její určité aspekty, a na základě způsobu vymezení aspektů činnosti učitele v některých dalších pedagogických publikacích (Kyriacou, 2008; Lokšová a Lokša, 1999; Škoda a Doulík, 2011), jsem se rozhodla používat v této práci termín „práce se třídou“ a nikoliv pedagogické dovednosti, neboť se domnívám, že pro charakter mé práce je tento termín vhodnější. K tomuto termínu přistupuji s ohledem na empirickou část, ve které pracuji s jednotlivými aspekty práce se třídou, a ve které zkoumám, jakým způsobem přistupují

k této činnosti začínající a zkušený učitelé. V následujících podkapitolách představím jednotlivé aspekty, které tvoří jádro výzkumné části této práce.

2.3.1 Učitelova příprava na hodinu

K tomu, aby mohl učitel efektivně předat žákům poznatky, stanovené výukovým cílem dané vyučovací hodiny, je zapotřebí přípravy na hodinu. Ačkoliv je příprava na hodinu povinností učitele (Podlahová, 2004), školský zákon přesně nedefinuje, jak by tato příprava měla vypadat. Proto je vlastní realizace tohoto kroku na každém učiteli. Různé výzkumy ukazují, že příprava na výuku tvoří podstatnou část pracovní náplně učitelů (Urbánek, 1999; Kurelová et al., 2000), i proto je tento aspekt učitelovy práce jedním z těch, které v empirické části této práce sleduji.

2.3.1.1 Prvky a způsob učitelovy přípravy na hodinu

Na to, jak taková příprava na hodinu obecně může vypadat, lze nahlížet skrze prvky, které tato příprava má. Kyriacou (2008) vymezil tyto čtyři základní prvky:

- výběr výukových cílů (cílový stav žákova učení)
- výběr činností a rozvržení hodiny (časová dotace, ucelenost)
- příprava pomůcek
- rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení postupu práce žáků a jejich výsledků v průběhu hodiny i po jejím skončení

Způsob přípravy není u všech učitelů stejný, naopak, je plně individuální záležitostí (Kalhous, Obst, 2009). Příprava obvykle začíná prostudováním kurikulárních² dokumentů, na jejichž základě si učitel stanoví časově-tématický plán, dále prostuduje materiály a pomůcky vhodné k realizaci vyučování, ale také porovnání potřeb a schopností žáků. Takto jsou vybrány vzdělávací cíle, které se pak dále třídí a vyberou se ty, které jsou nejvhodnější pro realizaci vyučovací hodiny. Takovému postupu se říká tzv. *Tylerův princip konstrukce kurikula*. Každá třída je jiná, a pokud učitel při plánování výuky tento fakt reflektuje, umožní mu to vybrat takové postupy a metody, které umožňují co největšímu počtu žáků osvojit si cílové poznatky (Tsui, 2003). Tato

² Kurikulum označuje v pedagogickém smyslu vzdělávací program, průběh studia a jeho obsah (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

reflexe s sebou však nese požadavek na umění improvizace a schopnost vnímání výuky v širším kontextu, což patří mezi specifické dovednosti zkušených učitelů, jak bude ukázáno v kapitole 2.4.

2.3.1.2 Funkce přípravy na hodinu

Proč je příprava na hodinu tak důležitá? Pečlivá příprava učitele sice nezaručuje bezproblémový průběh vyučovací hodiny – to vzhledem k tomu, že třída je dynamický subjekt, ve kterém dochází k neustálým interakcím mezi žáky a učitelem a neočekávaným situacím, není reálně možné (Tsui, 2003), ale může výrazně napomoci tomu, aby byl její průběh co možná nejplynulejší a nejefektivnější (Cangelosi, 2006). Pokud má učitel jasnou představu, čeho chce v dané vyučovací hodině dosáhnout, má konkrétně stanovený cíl, žáci vědí, co mají dělat a nevznikají tak „mrtvé“ chvilky, předchází se tím negativním projevům chování žáků ve třídě a umožňuje efektivně využít čas. Některé výzkumy přišly s překvapujícím zjištěním, že zkušení učitelé (experti) věnují přípravě na hodinu více času, než méně zkušení kolegové (Berliner, 1994 in Kalhous, Obst, 2009; Urbánek, 1999). V kontextu s charakteristikami zkušeného učitele, uvedené v kapitole 2.1.2., však daná zjištění nejsou tolik překvapivá. Čím více zkušeností a znalostí učitel má, tím více si je vědom toho, že dokonalá příprava umožňuje efektivní využití času a eliminuje výskyt nežádoucího chování žáků a také dává učiteli „pevný bod“, o který se může opřít v případě výskytu nenadálé situace.

2.3.2 Kázeň ve třídě

Dovednost udržet ve třídě klid a podmínky pro efektivní realizaci vyučování patří k těm, které považují začínající učitelé za jednu z nejobtížnějších (Šimoník, 1995). Pedagogický slovník definuje kázeň jako *„vědomé, přesné plnění sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2009). Školní třída je prostředím, kde se často odehrává simultánně několik věcí a interakcí, které jsou dopředu nepředvídatelné. Na učiteli leží odpovědnost za to, aby správně a včas rozpoznal známky narušení řádu a plynulosti výuky. V následujících podkapitolách představím možné příčiny a projevy nekázně žáků.

2.3.2.1 Příčiny a projevy nekázně ve třídě

Ve školní třídě je problematika kázně jednou z nejčastějších obtíží, se kterými se učitelé musí vyrovnat. Samotná nekázeň je obvykle důsledek nevhodné přípravy a realizace výuky, kdy jsou na žáky kladeny příliš velké, nebo naopak malé požadavky. Hlavní příčiny nekázně ve školní třídě mohou být nuda, dlouhotrvající duševní námaha, neschopnost splnit zadaný úkol, projevy sociálního chování, nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci, nepřítomnost negativních důsledků (Kyriacou, 2008). Ve třídě se odehrává vždy několik věcí simultánně, což s sebou nese požadavek na dovednost učitele vykonávat více úkonů současně. Začínající učitelé se obvykle více soustředí na svůj výkon a projev, proto jim mnohé začínající projevy nekázně ve třídě unikají (Vašutová, 2007).

Cangelosi (2006) rozlišuje školní nekázně jako *nerušivé nespolupracující chování* a *rušivé chování*. Příkladem *nerušivého nespolupracujícího chování* je toulání myslí, odmítání podílet se na studijní činnosti ve třídě, neplnění domácích úkolů, nenošení pomůcek. *Rušivým chováním* se myslí rušivé mluvení, skákání do řeči, předvádění se. Každý učitel má však jinou představu o tom, jak by měla kázeň ve třídě vypadat a reaguje různě citlivě na její možné projevy.

2.3.2.2 Zvládání nekázně ve třídě

I kvůli velkému spektru možných příčin vyrušování žáků je náročné těmto projevům předcházet. Učitel by měl především dbát na pečlivou přípravu hodiny, zvolení vhodných a pro žáky zajímavých příkladů a pomůcek a snažit se je správně motivovat k učební činnosti (Cangelosi, 2006). Vyrušování je často následek nevhodně zvolených aktivit, pomůcek, ale i metod výuky. Pokud se menší projevy nekázně ignorují, hrozí, že časem přerostou do vážnějších kázeňských přestupků. I proto je zapotřebí takové projevy hlídat a reagovat na ně, přičemž platí, že prevence je výhodnější než represivní opatření (Kalhous, Obst, 2009). Dále je potřebné, aby učitel udržoval potřebné hranice ve vztahu učitel – žák, které by měly být jasné a srozumitelné pro obě strany. Zvláště začínající učitelé mívají tendenci přistupovat k žákům spíše neformálně, ve snaze mít s nimi kamarádský vztah, což s sebou ovšem nese riziko, že jim chování žáků začne citelně narušovat chod hodiny. Proto je doporučováno volit zpočátku formální vztah a teprve později případně přidávat neformální prvky (Kalhous, Obst, 2009).

Mezi kázeňské prostředky patří například vyjádření spokojenosti či nespokojenosti (pochvala, přerušení výkladu), napomenutí, poznámka, snížená známka z chování (Kalhous, Obst, 2009).

2.3.3 Motivace žáků při výuce

Motivace je jedním z klíčových prvků efektivního vyučování. Pro správně namotivovaného žáka je výuka hodnotná, zajímavá a napomáhá k udržení jeho pozornosti a kázně (Šimoník, 1995). Motivaci definuje Pedagogický slovník (2009) jako soubor vnitřních a vnějších faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí průběh lidského jednání (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Motivace se nejčastěji dělí na:

- **vnitřní:** jedinec vykonává činnosti kvůli samé, bez očekávání vnějšího podnětu či odměny
- **vnější:** jedinec vykonává činnost kvůli vnějšímu podnětu či očekávanému důsledku jednání (Lokšová, Lokša, 1999).

Pokud se podaří učiteli probudit v žácích především vnitřní motivaci, která odráží jeho vlastní potřeby a zvědavost, je tento žák v daném předmětu úspěšnější, pečlivěji se připravuje na hodinu a do výuky se aktivně zapojuje.

2.3.3.1 Příčiny nedostatečné motivace žáků v hodině

Negativním činitelem ovlivňující motivaci a školní výkon je především *nuda*, která má dva hlavní zdroje – subjektivně prožívanou monotónnost vyučovacích hodin a subjektivně vnímanou neužitečnost vyučovacího předmětu (Helus et al., 1979 in Lokšová a Lokša, 1999). Úkolem učitele je tedy připravit a realizovat vyučovací hodinu tak, aby se tomuto negativnímu činiteli předcházelo. Umění správně motivovat žáky však s sebou nese požadavek na ochotu a dovednost učitele používat širokou škálu didaktických metod a též umění správně identifikovat motivační zdroje u jednotlivých žáků a adekvátně na ně reagovat.

Těmito zdroji motivace učební činnosti jsou především *poznávací, sociální, výkonové potřeby* a *potřeby perspektivy*.

- *poznávací:* potřeba smysluplného receptivního poznávání; potřeba vyhledávání a řešení problému

- *výkonové*: úzce souvisí s prožitkem „já“; uspokojení ve vykonávání činnosti pro ni samou, pro požitek vlastní kompetence
- *sociální*: potřeba pozitivních sociálních vztahů; pozitivního sociálního hodnocení; potřeba mít vliv nad druhými; potřeba inkluze; spolupráce; autodeterminace
- *potřeby perspektivy*: potřeba strukturované budoucnosti; osobního cíle (Hrabal et al., 1989 in Mareš, 2013).

Motivace tedy není izolovaným konstruktem, ale spíše sítí provázaných potřeb. Každý žák má dominantní jinou potřebu, proto není snadné zajistit každému adekvátní formu motivace. I míra motivace má vliv na celkový výkon jedince. To platí jak pro příliš nízkou motivovanost, tak i naopak pro příliš velkou míru motivace. Je třeba tedy hledat jedincovu optimální úroveň, která je ovšem proměnlivá v čase (Mareš 2013).

U každého je také odlišná *aspirační úroveň*, tedy „*úroveň cílů, které si jedinec vytyčuje a jejichž dosažení očekává*“ (Mareš, 2013, s. 270). Ta ve velké míře ovlivňuje žákův přístup ke školním situacím a úlohám. Žáci však nedokážou vždy dobře odhadnout své schopnosti a dovednosti. Žák s nízkou aspirační úrovní si volí méně náročné úlohy a hrozí riziko, že se bude soustavně, ze strachu z neúspěchu a selhání, podceňovat. Při příliš vysoké aspirační úrovni naopak hrozí, že své schopnosti přecení a bude opakovaně neúspěch skutečně zažívat. Obojí se obvykle projeví i v nechuti žáka zapojovat se do vyučovací hodiny. Učitel by měl tedy směřovat žáky k tomu, aby si sami zvolili úroveň obtížnosti úlohy, na kterou se aktuálně cítí. Tím je v žácích budován požadavek na objektivní hodnocení sebe sama, který je nezbytný pro úspěšné zvládání i jiných situací, než jen školních (Tamtéž, s. 270).

2.3.4 Metody výuky

Metody výuky (nebo též výukové metody) slouží jako prostředek k dosažení výukových cílů. Skrze ně se realizuje vyučování a také do jisté míry ovlivňují i způsob interakce mezi učitelem a žáky. Metoda (z řeckého slova *methodos*) znamená „cesta k něčemu“. Pedagogický slovník (2009) definuje vyučovací metodu jako způsob, cestu vyučování, která je daným učitelem využívána při realizaci stanovených výukových cílů (Průcha,

Walterová a Mareš, 2009). Způsob, jakým jsou výukové cíle naplňovány, závisí v podstatné míře na rozhodnutí učitele.

2.3.4.1 Klasifikace metod výuky

Problematikou teorie školního vyučování, a tedy i metodami výuky, se zabývá *školní didaktika*. Mezi základní klasifikace metod výuky patří klasifikace I. J. Lerner (1986), který rozlišil metody na základě činnosti žáka (způsobu, jakým si žák osvojuje poznatky) a činnosti učitele (způsob, jakým předává žákům poznatky) v procesu výuky. Lerner (1986) ve své klasifikaci uvádí pět metod výuky:

- *Informačně-receptivní*: Učitel předává žákům hotové poznatky, prezentuje informace; úkolem žáka je percepce, pochopení a zapamatování si těchto informací.
- *Reproduktivní metoda*: Učitel připravuje a zadává úlohy na opakování osvojených poznatků a kontroluje správnost řešení; žák aktualizuje a aplikuje poznatky na úlohách zadané učitelem.
- *Metoda problémového výkladu*: Učitel vytyčí problémovou úlohu a ukazuje žákům, jak se dopracovat se k jejímu vyřešení; žák se snaží pochopit problém a postupně najít nejvhodnější způsob jejího řešení pomocí jednotlivých fází, čímž dochází k převážně nezáměrnému zapamatování poznatků.
- *Heuristická metoda*: Učitel vytyčí úlohu, která pro žáky představuje určitou potíže a spolu s žáky určuje jednotlivé kroky k jejímu vyřešení; žák reprodukuje způsob řešení. Důležitá je vyváženost aktivity učitele a žáka při vytváření postupu řešení úlohy.
- *Výzkumná metoda*: Učitel konstruuje problémové úlohy tak, aby žák musel sám hledat způsob jejího řešení, jeho aktivita ustupuje ve prospěch žáka; žák identifikuje problém, plánuje etapy k jejímu vyřešení, v závěru práce zdůvodňuje své výsledky (Lerner, 1986).

Lerner dále ve své klasifikaci rozlišuje tyto metody na dvě hlavní linie, podle vztahu žáka k poznávacím činnostem – *reproduktivní* a *produktivní*. Reproductivní metody (informačně-receptivní a reproduktivní) jsou charakteristické tím, že žák zaujímá ve

vztahu k poznávací činnosti pasivní roli – osvojuje si předkládané, hotové vědomosti. Produktivní (heuristická a výzkumná metoda) jsou naopak charakteristické tím, že žák nepřijímá poznatky ve finální podobě, ale podílí se na jejich vytváření (Lerner, 1986). Metoda problémového výkladu se řadí do přechodné skupiny, protože v sobě obsahuje jak reproduktivní, tak produktivní prvky (Kalhous, Obst, 2009). Během výuky pak obvykle dochází ke kombinaci a modifikaci těchto metod, v závislosti na stanoveném cíli a obsahu vyučovací hodiny.

Komplexní klasifikaci základních skupin metod výuky sestavil J. Maňák (1990 in Kalhous, Obst, 2009), kde třídícím kritériem jsou různá hlediska, skrze která je na metodu nahlíženo. Pro každé z hledisek jsou charakteristické určité metody, které využívá. Jedná se o aspekt:

- **didaktický:** akcentuje hledisko pramene poznání – metody slovní, názorně demonstrační, praktické
- **psychologický:** akcentuje hledisko aktivity a samostatnosti žáků - metody sdělovací, metody samostatné práce žáků, metody badatelské a výzkumné
- **logický:** akcentuje hledisko myšlenkových operací – postup srovnávací, induktivní, deduktivní, analyticko-syntetický (struktura metod z hlediska myšlenkových operací)
- **fáze výuky:** akcentuje jednotlivé fáze výuky – metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické, aplikační
- **organizační:** akcentuje hledisko výukových forem a prostředků – kombinace metod s vyučovacími formami, kombinace metod s vyučovacími pomůckami. (Kalhous a Obst, 2009; Zormanová, 2012).

Maňák (2003) dále vytvořil klasifikaci (2003 in Zormanová, 2012), která člení metody do třech základních skupin:

- **klasické výukové metody:** charakteristické frontální výukou, dominantní rolí učitele a důrazem na předávání informací žákovi
- **aktivizující metody:** obvykle založeny na řešení problémových situací a úloh; slouží k aktivizaci činnosti žáků

- **komplexní metody:** představují komplexní, provázanou kombinaci základních prvků didaktického systému, „jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejich sjednocujícím prvkem je však vždy výuková metoda“ (Maňák a Švec, 2003 in Zormanová, 2012, s. 17).

Otázkou efektivnosti jednotlivých metod výuky se zabýval S. Shapiro (1992), který sestavil tzv. pyramidu učení. V této pyramidě vyjádřil pomocí procent množství zapamatované látky při použití dané metody. Největší procento zapamatování měla metoda *vyučování ostatních, praktické cvičení, diskuze ve skupinách*, méně pak *demonstrace, audiovizuální metody*, nejmenší *čtení a přednášky*. Vzhledem k individuálním odlišnostem žáků je však potřeba brát toto procentuální vyjádření spíše orientačně. Každý žák může preferovat jinou metodu výuky a to, co plně vyhovuje jednomu, může být zcela nevyhovující pro jiného. Obecně však lze souhlasit s tezí, že čím více se žák může prakticky zapojit do procesu výuky a osvojování poznatků, tím snadněji si tyto informace osvojuje a také pamatuje (Shapiro, 1992 in Kalhous, Obst, 2009).

2.4 Rozdíly v práci se třídou mezi začínajícími a zkušenými učiteli

Učitel není tím, kdo zajišťuje „pouze“ výklad látky žákům. Jeho profese v sobě zahrnuje komplexní práci se třídou, která představuje rozličné činnosti, jak bylo popsáno v předešlých kapitolách. To, jak úspěšně práci se třídou učitel zvládne, závisí na více faktorech. Velkou roli hraje přístup učitele ke své profesi a to, jak pečlivě se věnuje všem těmto aspektům své práce. Z výzkumů profese učitele však vyplývá i to, že přístup začínajících a zkušených učitelů k jednotlivým aspektům práce se třídou (příprava na hodinu, kázeň, motivace žáků, metody výuky) je odlišný a prochází dynamickými změnami v čase. Pokusím se nyní shrnout zásadní rozdíly v práci se třídou mezi začínajícími a zkušenými učiteli na základě výzkumů a publikací, které se touto problematikou zabývají.

2.4.1 Příprava na hodinu zkušených a začínajících učitelů

Na základě výzkumu začínajících a zkušených učitelů bylo zjištěno, že zatímco začínající učitelé se převážně připravují dle tzv. Tylerova principu, zkušení učitelé – experti, nikoliv. Třída je dynamická skupina, ve které se téměř vždy objeví neočekávaná situace, na kterou je potřeba ihned reagovat. Zkušení učitelé s tímto faktem počítají a důležitější než přesné a detailní naplánování formálního výukového cíle hodiny je pro ně stěžejní to, aby hodina plynula a aby žáci skutečně pracovali na zadaných úkolech (Carter et al., 1987 in Tsui, 2003). Při plánování se začínající učitelé více řídí stanovenými cíli rámcového kurikula, zatímco zkušení učitelé vykazují větší míru samostatnosti při stanovování výukových cílů a při jejich realizaci brali v potaz aktuální potřeby studentů. Předpisy rámcového kurikula jsou pro ně tedy závazné z hlediska obsahu hodiny, ale samotný způsob jejich realizace si modifikují dle svého uvážení (Westerman, 1991 in Tsui, 2003). Rozdíl byl také objeven v otázce perspektivy plánování. Začínající učitelé se zaměřovali spíše na krátkodobé plánování, zkušení učitelé se orientovali i na dlouhodobé cíle. Možným vysvětlením je fakt, že pro začínajícího učitele je příprava na vyučování natolik náročná, že jim nezbývá kapacita na dlouhodobé plánování (McCutcheon, 1980 in Tsui, 2003). Co se týče způsobu přípravy na hodinu, u začínajících učitelů probíhala obvykle detailním sepsáním plánu, včetně aktivit, které chtějí s žáky při hodině realizovat a vět, které budou ve třídě říkat či psát na tabuli, zatímco zkušení učitelé si přípravu dělali spíše „mentální“, v duchu, popřípadě si sepsali nejdůležitější body. Během této jejich „mentální“ přípravy si také vybavovali zkušenosti z již odučených vyučovacích hodin v minulých letech a na základě toho se rozhodovali pro jednotlivé aktivity ve výuce (Brown et McIntyre 1992 in Tsui, 2003).

2.4.2 Kázeň ve třídě a její zvládnutí začínajícími a zkušenými učiteli

Nekázeň ve třídě představuje jeden z nejčastějších problémů, se kterým se učitelé ve své profesi setkávají. Přístup k jejímu řešení se u začínajících a zkušených učitelů liší. Zkušení učitelé mají díky zkušenostem schopnost správně a především včas interpretovat nastalou situaci ve třídě, dbají na plnění jejich pokynů a zadání, přičemž drobné vyrušování (např. mluvení žáků mezi sebou) jim nevadí. Oproti tomu, začínající

učitelé často nedovedou rozlišit podstatné od nepodstatného a zaměřují svou pozornost na jakoukoliv formu vyrušování žáků při hodině (Tsui, 2003).

Zkušení učitelé jsou také více flexibilní a tolik nelpí na svých připravených aktivitách, ale přizpůsobují je aktuální situaci ve třídě, což jim umožňuje řešit případné problémy včas. Kyriacou (2008) podotýká, že příčinu nekázně je nutné hledat i ve stylu a přístupu učitele k vyučování. Pro začínajícího učitele je obtížné upustit od technik či metod, které měl na výuku přichystané, neboť nemá zatím dostatečnou důvěru ve své improvizální schopnosti a odvahu převzít zodpovědnost za své vlastní pojetí vyučování (Dreyfus, Dreyfus, 1986 in Tsui, 2003). Naopak zkušení učitelé již tuto důvěru v sebe sama a své schopnosti mají, a proto jim nečiní tolik potíže odprostit se od zaběhnutých postupů, a mohou tak pružně reagovat na nenadálou situaci ve třídě. Také mají díky praxi již zaběhnuté a osvědčené metody, jak efektivně na kázeňské prohřešky žáků reagovat (Šimoník, 1995).

2.4.3 Motivace žáků při výuce

Správně motivovaní žáci při hodině spolupracují, lépe se soustředí, méně vyrušují a také si z hodiny odnášejí více poznatků. Způsobů, jakým toho docílit, je více. Jako velmi podstatné se jeví vzbudit u žáka vnitřní motivaci prostřednictvím jeho poznávací potřeby, tedy touhy po poznání, touha po objevení a pochopení něčeho nového. Tuto potřebu lze probudit novým, nečekaným prvkem, otázkou, rozporem, který učitel do výuky vnese (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Zkušení učitelé vykazují vyšší míru schopnosti improvizovat a nedržet se striktně zaběhnutých postupů a pravidel, na druhou stranu se však u některých ve vyšším věku objevuje tzv. *efekt vyhasínání*, který s sebou nese pokles zájmu o profesi, nechut' zkoušet nové postupy a s tím spojené konzervativní setrvávání v osvědčených metodách. Zároveň ale neexistují výzkumné poznatky o tom, jak se tento efekt vyhasínání projevuje přímo v kvalitě vyučování (Průcha, 2002). Začínající učitelé obvykle postrádají schopnost improvizovat, zároveň bývají při nástupu do zaměstnání plni očekávání, prvotního nadšení a představ, jak nejlépe vyučovací hodinu vést (Kyriacou, 2008). Pozitivní přístup k práci, který mohou žáci u svého učitele pozorovat, je také jedním z důležitých aspektů, podílejících se na jejich motivaci k učení a práci při výuce.

2.4.4 Metody výuky

Pro to, aby vyučovací hodina byla skutečně efektivní, je zapotřebí nejen dobré přípravy, ale také zohlednění individuálních potřeb a aktuálních učebních schopností žáků. S tím se pojí také vhodná volba metod výuky, skrze kterou bude naplňován cíl výuky. To, zda učitel zvolí tradiční, nebo inovativní metody výuky (aktivizující metody), záleží na více faktorech. Inovativní metody výuky představují větší časovou náročnost na přípravu i realizaci, vyžadují vyšší spolupráci a aktivitu žáků, technické a materiální vybavení a v neposlední řadě jsou náročnější i pro samotného učitele, neboť vyžadují vyšší nároky na jeho dovednosti, zkušenosti a vědomosti. Začínající učitelé mohou mít potíže s používáním aktivizačních metod, právě z důvodu nedostatečných zkušeností a dovedností aplikovat naučené teoretické poznatky do praxe. Mají také tendenci používat metody, při kterých je učitel aktivní a žáci pasivní, soustředí se na množství informací, ale nedostatečně propojují jednotlivé poznatky z předešlých vyučovacích hodin. Kvůli malé sebejistotě v roli učitele se také častěji spoléhají na učebnice, které pro ně představují opěrný bod ve výuce (Šimoník, 1995). Učitelé-experti již mají zkušenosti z předešlých let, díky kterým mají ověřené postupy a metody, které při efektivní výuce používají. Také nemají takový problém v případě nenadálé situace pozměnit či zcela vypustit aktivitu, kterou měli na výuku přichystanou. Výběr metody výuky je však také ovlivněn osobností učitele, která odráží jeho otevřenost novým věcem a touhou experimentovat (Zormanová, 2012).

3 Empirická část

3.1 Úvod

Cesta od začínajícího ke zkušenému učiteli trvá různě dlouho. Přesný bod zlomu, od kterého by bylo možno s jistotou říci, že se z učitele začínajícího stal učitel zkušený, nelze určit. Známe jsou spíše určité charakteristiky a zákonitosti, které se s učitelskou profesí a jejím vývojem pojí. Nástup do prvního zaměstnání bývá obvykle spojován s většími či menšími obavami, pocity nejistoty, ale také se zvědavostí a snad i radostným očekáváním nových zkušeností a zážitků, které nové zaměstnání přinese. Začínající učitel, který nastupuje do školy, poprvé v roli učitele a nikoliv toho, kdo je vyučován, je postaven před náročný úkol. Je od něj vyžadováno, aby se seznámil se svou novou třídou, aby zvládl úkony, které se od učitelů vyžadují, jako je zápis do třídnice, každodenní příprava na výuku, opravování testů, kázeňské usměrňování žáků, vhodný způsob motivování žáků, dovednosti týkající se komunikace s rodiči i vedením školy a mnoho dalších. To, co se začínající učitel v předcházejících letech svého studia naučil, je nyní nekompromisně podrobno zkoušce každodenní školní reality a je očekáváno, že začínající učitel bude prakticky od prvního dne schopen plnit své pracovní povinnosti v jejich plném rozsahu. Není proto divu, že většina začínajících učitelů ve v prvních letech výkonu svého zaměstnání cítí nejistě a mnoho těchto povinností a požadavků se učí řešit „za pochodu“. S přibývajícimi léty praxe si však obvykle osvojí svůj vlastní systém práce, který jim umožní efektivnější plnění těchto povinností. Toto sbírání zkušeností a zdokonalování probíhá postupně a nepozorovatelně, takže je učitel nevnímá jako zlomové události, ale spíše postupně zjišťuje, že k určitým věcem již přistupuje odlišně, než tomu bylo v začátcích jeho kariéry. Způsob, jakým přistupují ke své práci, tak prochází různými změnami.

V empirické části mé bakalářské práce jsem se zaměřila na tyto dvě skupiny učitelů a snažila jsem se zjistit, jaké jsou rozdíly v jejich vnímání různých oblastí týkajících se jejich zaměstnání. V následujících kapitolách bude čtenáři blíže představen cíl výzkumu, výzkumné otázky a také způsob, jakým jsem pracovala se získanými daty.

3.2 Cíl výzkumu

Před započítím samotného výzkumu je zapotřebí nejprve formulovat cíl výzkumu. Tomu by měla předcházet analýza a mapování zvolené oblasti, kterou chce výzkumník zkoumat, aby se v dané problematice alespoň rámcově orientoval a mohl tak jasně formulovat výzkumný cíl. (Miovský, 2006). Odborné literatury, zabývající se charakteristikou zkušených i začínajících učitelů, jsem našla relativně velké množství, včetně výzkumů, které mapovaly profesní dráhu a vývoj těchto dvou skupin, rozdíly v jejich způsobu uvažování, či například množství času, který začínající učitelé ve srovnání se zkušenými věnují přípravě na vyučování. Nenalezla jsem však takové, které by poskytovaly bližší srovnání, jakým způsobem vnímají tyto dvě skupiny konkrétní aspekty práce se třídou, či jak se liší jejich vnímání začátků kariéry a učitelské profese jako takové. V této bakalářské práci jsem se proto zaměřila na zkoumání rozdílů ve vnímání a přístupu začínajících a zkušených učitelů ke konkrétním aspektům práce se třídou, jako je příprava na hodinu, motivace žáků, zvládání nekázně žáků a metody výuky. Dále jsem se snažila zjistit, jakým způsobem vnímají začínající a zkušení učitelé začátky své kariéry – s jakými pocity nastupovali do svého prvního učitelského zaměstnání, jakým problémům čelili atd. Také jsem se snažila zjistit, jakým způsobem vnímají svůj profesní vývoj – tedy jak vnímají učitelskou profesi jako takovou.

Cílem tohoto výzkumu bylo prozkoumat, jakým způsobem se liší přístup začínajících a zkušených učitelů k jednotlivým aspektům práce se třídou, jakým způsobem vnímají či vnímali začátky své kariéry a prozkoumat, zda a jak se u těchto dvou skupin liší vnímání profesního vývoje, tedy jaké jsou rozdíly v jejich představách o učitelské profesi jako takové.

3.3 Výzkumné otázky

Dalším krokem před zahájením samotného výzkumu byla formulace výzkumných otázek, na které jsem se ve své práci chtěla zaměřit. Na základě prostudování

problematiky začínajících a zkušených učitelů jsem formulovala následující **výzkumné otázky**:

Hlavní výzkumná otázka č. 1: *Jakým způsobem přistupují k různým aspektům práce se třídou začínající a zkušení učitelé?*

1. vedlejší výzkumná otázka: *Jakým způsobem přistupují začínající a zkušení učitelé k přípravě na hodinu?*

2. vedlejší výzkumná otázka: *Jakým způsobem přistupují začínající a zkušení učitelé k motivaci žáků při výuce?*

3. vedlejší výzkumná otázka: *Jakým způsobem přistupují začínající a zkušení učitelé k nekázní žáků při výuce?*

4. vedlejší výzkumná otázka: *Jakým způsobem vnímají začínající a zkušení učitelé různé metody výuky?*

Cílem této hlavní výzkumné otázky bylo zjistit, jak se liší přístup začínajících a zkušených učitelů k jednotlivým aspektům práce se třídou a jak tyto dvě skupiny vyučujících dané aspekty vnímají.

Hlavní výzkumná otázka č. 2: *Jakým způsobem vnímají začátky své profesní kariéry začínající a zkušení učitelé?*

Touto otázkou jsem se snažila zjistit, jakým způsobem se liší vnímání začátků profesní kariéry u začínajících učitelů, kteří touto zkušeností aktuálně procházejí, v porovnání se zkušenými, kteří již tuto zkušenost mají za sebou.

Hlavní výzkumná otázka č. 3: *Jakým způsobem vnímají svůj profesní vývoj začínající a zkušení učitelé?*

1. vedlejší výzkumná otázka: *Jakým způsobem vnímají začínající a zkušení učitelé učitelskou profesi jako takovou?*

Tato výzkumná otázka směřovala ke zjištění, jakým způsobem vnímají učitelskou profesi zkušení a začínající učitelé a jaké jsou rozdíly v jejím vnímání mezi těmito

dvěmi skupinami vyučujících. Jelikož je z dosavadních výzkumů učitelů známo, že začínající a zkušení učitelé mají odlišné pojetí vyučovací hodiny jako takové, kladou jiný důraz na různé její aspekty a také se potýkají s odlišnými obtížemi během ní (Tsui, 2003; Šimoník, 1995), zajímalo mne, zda a jak se liší jejich vnímání učitelské profese, či například „úspěšné hodiny“.

3.4 Typ výzkumu a metoda získávání dat

Pro svůj výzkum v této bakalářské práci jsem použila techniku kvalitativního výzkumu. Domnívám se, že vzhledem k povaze mnou analyzovaného jevu poskytuje právě kvalitativní výzkum nejvhodnější nástroje k jeho zkoumání, protože kvalitativní výzkum umožňuje hlubší porozumění vnímání sociální reality zkoumaných aktérů – v tomto případě začínajících a zkušených učitelů, a také porozumění a nalezení vztahů a spojitostí mezi nimi. K získání potřebných dat jsem použila polostrukturované rozhovory. Polostrukturovaný rozhovor je vytvářen tak, že výzkumník si stanoví hlavní témata, na která se bude v rozhovoru vyptávat za pomoci základního okruhu otázek. Ty jsou vybírány a pokládány respondentovi na základě průběhu samotného rozhovoru, takže výzkumník má možnost některé další otázky přidat, či některé vypustit (Miovský, 2006). Podoba struktury rozhovoru a oblastí otázek, které jsem pokládala, byla následující:

Tematický okruh 1: Hlavní výzkumná otázka č. 1 „Jakým způsobem přistupují k různým aspektům práce se třídou začínající a zkušení učitelé?“ :

- a) Mohl/a byste mi, prosím, popsat, jak probíhá Vaše běžná příprava na hodinu?
- b) Jakým způsobem řešíte situaci, když žáci při hodině vyrušují?
- c) Jakým způsobem motivujete žáky při hodině?
- d) Jak vnímáte pojem „metody výuky“?

Tematický okruh 2: Hlavní výzkumná otázka č. 2 „Jakým způsobem vnímají začátky své profesní kariéry začínající a zkušení učitelé?“:

- a) Zkuste si, prosím, vybavit své první dny ve škole v roli učitele/učitelky. Vybavíte si, jaké pocity jste prožívala?

Tematický okruh 3: Hlavní výzkumná otázka č. 3 „Jakým způsobem vnímají začínající a zkušení učitelé svůj profesní vývoj?“

- a) Jakým způsobem hodnotíte, zda byla Vaše hodina úspěšná/neúspěšná?
b) Jakým způsobem vnímáte „dobrého učitele“?

V rozhovoru jsem tedy měla připravené tři hlavní oblasti (tematické okruhy), zvolené na základě mého výzkumného cíle, na které jsem se pomocí otázek ptala. Celou strukturu rozhovoru lze nalézt v příloze 1.

3.5 Výzkumný soubor

Respondenty pro můj výzkum jsem vybírala pomocí metody záměrného výběru. Jedná se o takový postup, při kterém výzkumník vyhledává osoby na základě předem zvolených kritérií. (Miovský, 2006). V mém případě jsem tedy vyhledávala začínající a zkušené vyučující. Pro mé účely jsem se rozhodla oslovovat pouze učitele, kteří vyučují na prvním stupni ZŠ. Je tomu tak proto, že učitel na prvním stupni obvykle své žáky vyučuje nejvíce předmětů. Domnívám se, že díky většímu množství času, který učitel se žáky tráví, je možné získat hlubší přístup k jejich pohledu na práci se třídou. Oslovila jsem tedy několik základních škol s prosbou, zda bych mohla s vybranými učiteli udělat rozhovor pro výzkum v rámci mé bakalářské práce. Vedení školy následně kontaktovalo učitele s dotazem, zda by byli ochotni se účastnit mého výzkumu. Pro můj výzkum jsem vyhledávala začínající a zkušené učitele dle předem zvolených kritérií. Jako *začínajícího učitele* jsem určila učitele, který má maximální délku praxe pět let a učí na prvním stupni ZŠ. Kritériem *zkušeného učitele* byla délka praxe nad deset let a doporučení od vedení školy, které učitele označilo za zkušeného. Toto kritérium – doporučení od vedení školy – jsem zařadila do svých kritérií výběru, neboť se domnívám, že vedení školy je s učitelem v častém kontaktu a zná jeho způsob práce, což poskytuje další cennou informaci o učiteli. Mnozí zahraniční autoři s tímto kritériem běžně pracují (Tsui, 2003). Dalším kritériem bylo, že respondenti nebudou pocházet ze stejné základní školy a nebudou všichni stejného pohlaví, aby byla alespoň

částečně zajištěna heterogenita respondentů. Rozhovor jsem nakonec uskutečnila se dvěmi začínajícími a dvěmi zkušenými učiteli, kteří nejlépe splňovali má kritéria. Následující tabulka znázorňuje charakteristiku mnou vybraných respondentů:

Jméno ³	Délka praxe	Třída	Lokalita
Věra	25 let	třídní učitelka 4. třídy	Praha
Klára	4 měsíce	třídní učitelka 3. třídy	středočeský kraj
Pavel	13 let	třídní učitel 5. třídy	Praha
Filip	3 roky	třídní učitel 3. třídy	středočeský kraj

Učitelé pocházeli ze dvou různých krajů a dvou různých základních škol. Věra (zkušená učitelka) a Filip (začínající učitel) pocházeli ze základní školy v Praze, Klára (začínající učitelka) a Pavel (zkušený učitel) z menší církevní školy ve středočeském kraji.

3.6 Analýza dat

S vybranými respondenty jsem se jednotlivě sešla a rozhovor nahrála na diktafon. Poté jsem každý rozhovor přepsala do elektronické podoby. V jednotlivých rozhovorech jsem si nejprve vyznačila *tematické okruhy*, na které jsem se pomocí otázek ptala. V těchto okruzích jsem následně hledala souvislosti a opakující se témata, která prostupovala celým rozhovorem, či důraz, který respondent kladl na určitý prvek ve své výpovědi. Tyto opakující se jednotky jsem označila určitým *kódem*. Tato metoda se označuje jako *otevřené kódování*. Dále jsem tyto kódy srovnávala mezi sebou a s postupem času, na základě několikanásobného pročítání rozhovorů, jsem tyto kódy zařazovala do různých *kategorií* na základě určitých společných rysů tak, aby daná kategorie nejlépe vystihovala význam kódů vzhledem ke kontextu, ve kterém se objevily. Tento postup se nazývá *kategorizace* (Miovský, 2006). S takto vzniklými kategoriemi jsem dále pracovala tak, že jsem hledala jejich četnost u respondentů, dále to, zda jsou v mých rozhovorech určité kategorie, které se vyskytují výhradně u začínajících, nebo zkušených učitelů. Tím docházelo k postupné specifikaci a tříbení

³ z důvodu zachování anonymity byla jména respondentů změněna

daných kategorií. Následně jsem provedla tematickou analýzu. Tu je vhodné provést až po fázi otevřeného kódování a kategorizaci. Při tematické analýze je postup takový, že je každý jednotlivý *případ*, tedy výpověď či příběh respondenta, podroben nejprve kódování a kategorizaci, a následně se hledá struktura, do které by ji bylo možné zařadit. Temata, která se u respondentů ukázala jako důležitá, jsou následně analyzována. (Švaříček a Šed'ová, 2007). Základní tematické okruhy jsem si stanovila před samotným provedením výzkumu, a tematická analýza pak byla provedena v rámci těchto okruhů.

V rozhovorech jsem na základě výzkumných otázek tedy sledovala tři základní tematické okruhy:

- 1. práce se třídou**
- 2. vnímání začátků profesní kariéry**
- 3. vnímání profesního vývoje**

Tematický okruh „*práce se třídou*“ se dále skládá z jednotlivých oblastí:

- a) příprava na hodinu**
- b) metody výuky**
- c) motivace žáků**
- d) kázeň**

U každého tematického okruhu a oblastí se mi objevilo několik kategorií, které se v rozhovorech opakovaly a které následně tvořily jádro analýzy. V následující kapitole budou dané kategorie čtenáři představeny.

3.7 Výsledky analýzy

V této kapitole jsou představeny výsledky mé analýzy. Vytvořila jsem tabulky, které znázorňují jednotlivé tematické okruhy a kategorie, které se mi v jednotlivých tematických okruzích objevily. U každé kategorie je také vysvětlen její význam tak, aby byla zřejmá linie mých úvah, kterou jsem se při analýze dat ubírala. Za každou tabulkou se také nachází rozepsané kategorie s úryvky z rozhovorů, které ilustrují jejich význam.

Jelikož je ústředním cílem této práce analyzovat rozdíly mezi začínajícími a zkušenými učiteli, postupovala jsem tak, že jsem si z jednotlivých rozhovorů s vyučujícími vypsala všechna zjištěná témata a kategorie, která jsem v nich našla, a poté jsem porovnávala a hledala tato témata a kategorie u jednotlivých skupin vyučujících – tedy zkušených a začínajících. Pomocí tohoto postupu se mi následně objevovaly kategorie, které se typicky vyskytovaly ve výpovědích zkušených, nebo naopak začínajících vyučujících. Tyto kategorie jsem pak mohla rozlišit podle jejich výskytu u daných skupin učitelů.

3.7.1 Práce se třídou: Příprava na hodinu

A) začínající vyučující

Tabulka č. 1: Práce se třídou, oblast Příprava na hodinu

<u>Oblast:</u> Příprava na hodinu	
Kategorie	Význam kategorie
1. ve větách	učitel si píše přípravu podrobně, ve větách, s přesnými instrukcemi i dotazy pro žáky, včetně jejich doslovné formulace
2. úlohy do zásoby	učitel zdůrazňuje přípravu úloh do zásoby s ohledem na svou menší schopnost improvizace; zásobní úlohy jako zdroj učitelovy jistoty v hodině
3. obtíže s odhadem času	při přípravě výuky má učitel obtíže s rozvrhnutí a odhadem přibližné časové dotace pro jednotlivé úkoly
4. v bodech	učitel si při přípravě sepisuje pouze rámcové okruhy a úlohy, bez nutnosti podrobnějšího rozepisování

B) zkušení vyučující

Tabulka č. 2: Práce se třídou, oblast Příprava na hodinu

<u>Oblast:</u> Příprava na hodinu	
Kategorie	Význam kategorie
1. komplexnost	učitel se na hodiny připravuje každodenně, s přesným vymezením úloh do dalších hodin a s ohledem na své dlouhodobě vytyčené cíle; pracuje s více zdroji (učebnice, internet, vlastní tvorba textů atd.); zdůraznění časové náročnosti přípravy učitelem; důraz na návaznost a propojenost látek z minulých i budoucích hodin
2. práce s časem	při přípravě učitel zdůrazňuje vlastní schopnost odhadnout přibližnou časovou dotaci pro jednotlivé úlohy, čímž se jeho příprava stává rychlejší
3. v bodech	učitel si při přípravě sepisuje pouze rámcové okruhy a úlohy, bez nutnosti podrobnějšího rozepisování

Jak lze vyčíst z tabulek č. 1 a 2, v rámci tematického okruhu „**práce se třídou**“, v oblasti „**příprava na hodinu**“ se vyskytuje šest kategorií: *komplexnost; práce s časem; ve větách; úlohy do zásoby; obtíže s odhadem času; v bodech.*

V odpovědích vyučujících na otázku ohledně *přípravy na hodinu* se objevily rozdíly v její realizaci u začínajících a zkušených učitelů. Začínající učitelé popisovali, že jim během přípravy dělá potíže **odhadnout, kolik času** jim která aktivita zabere: „*Nikdy, nikdy, nikdy jsem se nestrefila, protože vždycky se něco stane, čím to přetáhneš nebo naopak to zkrátíš*“ „*I když si něco naplánuješ a i když ty děti znáš, tak často prostě se vyskytne nějaká jako situace, nebo otázka, kterou ty absolutně jako nečekáš*“ „*To víš, že jo, stává, buď toho mám moc, nebo málo*“ „*To je různé no, moc mi ten odhad nejde. Jako je to mnohem lepší, než bývalo, a spíš mám problém, že to nestihnu, než že bych nevěděl co s časem a měl toho málo připraveného.*“ „*No no, jako já jsem se fakt snažil ty hodiny připravovat fakt pečlivě a prostě jsme toho stihli čtvrtinu a další hodinu už jsme se k tomu nemohli vrátit, protože se jelo zase něco jinýho.*“

Naproti tomu se zkušené učitelé opírají a své zkušenosti, které jim umožňují **pracovat s časem** efektivněji. Tuto schopnost během popisu svých příprav na hodinu zdůrazňují:

„Ale zpět k té přípravě, už přibližně za ty roky vím, kolik zhruba toho dokážou žáci zvládnout za těch čtyřicet pět minut, takže si to připravím vždycky tu hodinu tak, abych věděl kolik příkladů, kolik toho mají vypočítat, co máme asi zvládnout, takže pracuji s tou učebnicí, kdy teda samozřejmě tomu ještě předchází, máme připravené ty časovo - tematické plány, kde teda aspoň přibližně plus minus vím, kdy se má co vyučovat, a podle toho teda samozřejmě postupuju, no ale teda vezmu si učebnici, vezmu si pracovní sešit, tu příručku, a vlastně si sestavím tu hodinu tak, že teda toto máme probrat, toto máme vypočítat, tomu se máme věnovat tolik a tolik, spíš jako v bodech.“

Zkušený učitel popisuje, že díky svým zkušenostem dokáže lépe odhadnout, kolik času přibližně zvolená úloha zabere, a tím ušetřit i samotný čas při přípravě: *„Tak někdy je to záležitost fakt, já nevím, deset minut, někdy je to prostě delší, někdy je to fakt jako třeba půl hodinka, ale tak asi do nějakých dvaceti minut v průměru.“* „Ale jiné je to zase u toho náboženství, tam mám těch hodin za týden čtyři, ale někdy mi to prostě zabere víc času než na tu matematiku, kde mám těch hodin, řekněme, patnáct (...). Mám ale výhodu, že už vím, kolik mi zhruba jaká aktivita zabere a co zhruba za těch čtyřicet pět minut stihnem, to je velká výhoda, která mi i šetří práci s tou přípravou.“ „Jak to dokážete odhadnout? Protože už mám praxi (...).“

Jednou z kategorií, která se objevila u **zkušených vyučujících**, byla **komplexnost**. Při přípravě učitel nesleduje pouze krátkodobý cíl, kterého chce dosáhnout během následující hodiny, ale sleduje i dlouhodobé cíle, kterým přizpůsobuje volbu dílčích cílů.: *Dnes a denně si to kontroluju, a dnes a denně si dělám znovu přípravu, což už, když jsem měla jen jednu třídu, tak už nebylo tak úplně nutný, ale teď znovu se musím dnes a denně připravovat, ze dne na den a ještě si hlídám, kdy ty dlouhodobé úkoly, protože oni jsou přece jenom malý a já jim musím připomínat, budete mít prezentaci, z českého kraje, jste připraveni?‘ A když jim to takhle připomenu, tak oni už fungují, ale když ne, tak zapomenou a jsou z toho nešťastný.“*

Tím, že vyučující sleduje i dlouhodobé cíle, popisuje, že její příprava je časově náročná: *„Kolik mi zabere příprava času? Hodně no. Záleží na tom. Někdy vezmete materiál který už máte vyzkoušený, a pak už je to vlastně otázka půl hodiny, dát to dohromady. A někdy, když začínáte novou věc, nebo jinak, tak klidně celý večer na počítači. A ještě*

ráno kopírovat věci. To opravdu, to je, je to hodně. Ale zase, když nemáme žádný projekt a máme třeba období, kdy opravdu jedeme tu gramatiku hodně, tak tam je to absurdní, ale to je daleko rychlejší. Ty klasický způsoby, čili diktát, opravit, zapsat známky, připravit na další co budeme dělat cvičení...(…) ale tu kontrolu, tu už dělám někdy i ty dvě hodiny (…)plus příprava na další den. “

Zkušená učitelka popisuje, že ve své přípravě sleduje více cílů, kterých chce s žáky dosáhnout. Její příprava na hodinu tedy nespočívá „pouze“ v sepsání úloh a cvičení, které se chystá s žáky v danou hodinu probrat, ale zahrnuje i hlubší promýšlení toho, jak spojit úlohy s dlouhodobým cílem, který si stanovila: *„Jo, ale Vy byste měla mít cíl, který sledujete, chceme dojít zaprvé, aby se naučily dobu Karla IV. To je cíl, a dlouhodobý. K tomu všechno směřujete.“ „(…) takže každý den rozmýšlíte, co budete dělat, aby to na sebe navazovalo, potom promýšlíte, jakým způsobem to budete dělat, jestli ve skupině nebo samostatně a za třetí, co z toho vyplývá na další práci, kterou si připravujete na další den. “*

Oba **začínající učitelé** vypověděli, že si svou přípravu píší, či v prvních měsících svého zaměstnání psali, **ve větách**, neboť jim tento způsob přípravy poskytoval větší pocit jistoty: *„Tak plus mínus, když bych řekla třeba na ten den, kdy toho mám nejvíc, tak bych klidně řekla tři hodiny. Možná čtyři. Jó jako je pravda, že konkrétně v tom čtení mi asi zabere nejvíc, protože někdy se mi prostě nelíbí ty texty, který tam jsou, takže vyhledávám a třeba i přepisuju, aby jako to měli prostě dobrý, aby se jim to dobře četlo, nebylo to malým písmem a vymýšlím k tomu otázky nebo dělám pracovní listy...Což mi taky zabere hodně času.“*

Začínající učitelka popisuje svou nejistotu, kterou se snaží zvládat i za pomoci přesných instrukcí pro sebe i žáky: *„Psala jsem si to ve větách, třeba i jako přesný věty a otázky, který jim položím, což teda není úplně špatný, v určitý formě si to píšu doted’ – jakou otázku přesně položím, aby to jako nebylo úplně blbý (...) a hlavně je důležitý si na ní odpovědět, jestli ty sama bys to jako zvládla na ní odpovědět, takže si k té otázce píšu i odpověď“*

Také začínající učitel Filip popsal, že zpočátku byly jeho přípravy na hodinu detailně rozepsané, ale s postupem času se jeho forma příprav zkracovala: „*Postupně se to zmenšovalo a zmenšovalo, čímž se to myslím, stalo i efektivnější, už jsem to neměl na milionu papírků, ale na jednom papíře. Dřív jsem tu přípravu měl prostě víc detailní, všechno jsem si dopodrobna zapisoval a sepisoval, to už teď nedělám.*“ „*Už jsem si našel svůj postup, kdy jsem si udělal 14 denní jakoby plán na papír a v podstatě na každou hodinu mi vychází taková kolonka, kde mám napsaný, co budeme probírat. Někdy si do té kolonky napíšu jen jedno slovo, co budeme dělat, třeba „násobilka“, ale když vím, že to bude pro děti víc obtížný na pochopení, tak si s tím víc hraju a píšu si tam prostě i nějaký konkrétnější věci, ale většinou si vystačím s tou kolonkou*“

Stejně tak si začínající učitelka Klára připravuje **úlohy do zásoby**, protože zatím nemá příliš zkušenosti s tím, kolik úloh během vyučovací hodiny zvládnou probrat a zatím nemá dostatečnou schopnost improvizovat. Popisuje své obavy ze zkušenosti špatně rozvržené hodiny a způsob, kterým se snaží takovýmto situacím předcházet: „*Naplánuju si vždycky víc těch aktivit, protože se mi taky už párkrát stalo, že jsem toho měla málo a to je fakt víc nepříjemný, když máš plonkových 10 minut, než když toho máš jakoby víc...*“ „*To víš že jo, stává, buď toho mám moc, nebo málo, né vždycky si dovedeš připravit tu hodinu, jsou situace, kdy je ti špatně prostě, máš třeba minulej tejden, je ti fakt blbě a já to i těm dětem řeknu, že je mi fakt špatně a že si budou číst samy...Jo nebo jsou prostě i hodiny který vim že nejsou dobře připravený a podle toho taky dopadnou no, ještě neumím improvizovat.*“

Naopak podle výpovědí zkušenějších vyučujících vyplývá, že s přibývajícimi léty praxe se jejich potřeba zapisovat si dopodrobna vše, co budou v hodině říkat, ztrácí, a nahrazuje jí příprava forma stručnější, **formou bodů**: „*Přesně, přesně a já si to dělám v bodech, ale když vim, že něco bych chtěla do hloubky, tak si to klidně dělám jako přípravu studentů, jo, že si udělám s cílem, jak dlouho na to budeme potřebovat...*“ „*Spíš jako heslovitě, nepíšu si přesně věty, co jim budu říkat nebo tak. Ale tu strukturu si dělám.*“ „*(...) vlastně si sestavím tu hodinu tak, že teda toto máme probrat, toto máme vypočítat, tomu se máme věnovat tolik a tolik, spíš jako v bodech*“.

3.7.2 Práce se třídou: Motivace žáků

A) začínající vyučující

Tabulka č. 3: Práce se třídou, oblast Motivace žáků

<u>Oblast:</u> Motivace žáků	
Kategorie	Význam kategorie
1. aspekt blízkosti	při motivování žáků využívá učitel znalostí o jejich individuálních potřebách, preferencích, dovednostech, možnostech atd.
2. pasivita žáka jako selhání učitele	v případě, že žák se při výuce aktivně nezapojuje, či dává najevo, že se nudí, přičítá to učitel své nedostatečné přípravě na hodinu, své neschopnosti žáka zaujmout, či srozumitelně látku vysvětlit; za pasivitu žáka cítí osobní odpovědnost
3. vnější příčiny pasivity žáka	v případě, že žák se při výuce aktivně nezapojuje, či dává najevo, že se nudí, učitel přisuzuje příčinu pasivity žáka některým vnějším příčinám, jako je pořadí vyučovací hodiny, kterou žák ten den absolvuje, čas, den v týdnu, nedostatek vnitřní motivace žáka; atd.; za pasivitu žáka necítí učitel osobní odpovědnost

B) zkušený vyučující

Tabulka č. 4: Práce se třídou, oblast Motivace žáků

<u>Oblast:</u> Motivace žáků	
Kategorie	Význam kategorie
1. aspekt blízkosti	při motivování žáků využívá učitel znalostí o jejich individuálních potřebách, preferencích, dovednostech, možnostech atd.

2. vnější příčiny pasivity žáka	v případě, že žák se při výuce aktivně nezapojuje, či dává najevo, že se nudí, učitel přisuzuje příčinu pasivity žáka některým vnějším příčinám, jako je pořadí vyučovací hodiny, kterou žák ten den absolvuje, čas, den v týdnu, nedostatek vnitřní motivace žáka; atd.; za pasivitu žáka necítí učitel osobní odpovědnost
3. pasivita žáka jako výzva	v případě, že žák se při výuce aktivně nezapojuje, či dává najevo, že se nudí, cítí učitel velkou touhu jej „aktivizovat“, najít způsob, jak jej zapojit do hodiny.

V oblasti „**motivace žáků**“ se tedy vyskytují celkem čtyři kategorie: *aspekt blízkosti; pasivita žáka jako selhání učitele; vnější příčiny pasivity žáka; pasivita žáka jako výzva.*

V otázkách ohledně toho, jakým způsobem motivují učitelé žáky při výuce, se několikrát objevovala odpověď poukazující na učitelovu **blízkost k žákům**, tedy jeho znalost, co žáky zajímá, baví, či jak jsou schopni pracovat, a schopnost tuto znalost při motivaci využívat: *„Vybírám podle toho, že už je trochu znám, a vim, co maj rádi“ „Ale jednou z těch motivací, pokud se to teda tak dá nazvat, je to, že oni věděj, že, já nevím, jakože já je nikdy...Jak to říct, že jim dám vždycky další šanci, že věděj, že pokud nedostanou úkol z toho slohu třeba, takže prostě dostanou ke mně do sešitu tužkou pětku, s tím ale, že si to můžou opravit, že když to příště přinesou, tak jim tu pětku smažu a dám jim normální známku, že ví, že když udělaj nějakou chybu, tak to jako není špatně.“*

Tím, že má učitel pocit, že své žáky zná, umožňuje mu to přistupovat k nim tak, aby se v co nejvyšší míře mohli zapojit do výuky: *„Že jako třeba to už mám otipovaný, že se jako někteří nehlásej né proto, že by to nevěděl, ale protože se styděj, takže jako se snažim je taky vytáhnout“ „Tak je to určitě i třeba tím, že ty děti víc znám, že třeba Ondra bude už po pěti minutách pobíhat po třídě a říkat, že už je hotovej, tak prostě pro něj připravim něco jinýho, aby se nenudil, naopak vím, že u Davida se budu muset zastavit, protože mu to bude trvat dlouho“ „(...) přišla jsem na jednu věc – dávat možnosti výběru. Jo, netlačit všechny stejným směrem.“ „Chápat rozdílnosti dětí (...) a ty děti jsou každý jiný a je to krásný, že takový jsou. Ale když se je snažíte strčit do*

jednoho pytle... No taky je to možnost, ale mě to nebaví, myslím, že každé by ty děti měl brát jako individuality (...).“

Velké rozdíly byly v **přisuzování příčin pasivity** žáka. V této oblasti jsem nenalezla kategorie, které by se vztahovaly výhradně k jedné ze skupiny vyučujících. U začínajících i zkušených učitelů se objevily oba způsoby, jakým vnímají odpovědnost za nedostatečnou motivovanost žáka. Na jedné straně se objevovaly odpovědi, které poukazovaly k přesvědčení, že pokud se žák do výuky nezapojuje, je třeba hledat **příčinu „vně“**, tedy mimo možnosti vlivu učitele. Tato kategorie se objevila u začínajících i zkušených vyučujících. Takto si vysvětluje pasivitu žáka v hodině zkušený učitel Pavel: *„To období, kdy jsem začínal, tak bych to nazval jako vnitřní motivací těch žáků jo, kdy oni měli prostě zájem o to, byli na tom osmiletém gymnáziu, museli udělat přijímačky a oni nějakým způsobem tušili, co se od nich čeká. Takže ohledně motivace, že bych nějak strašně moc vymýšlel, jak je na začátku prostě zaktivizovat nebo získat (...). Tady je ta situace jiná, když teda už těch dvanáct let přeskočím, tak myslím, že velké pozitivum je právě i v té metodě toho profesora Hejného. Tam se právě očekává, od těch dětí, že jsou ony těmi hybatelky, ti aktivní, nejsem to já, který vysvětluje, ten středobod, a od nich se čeká ta aktivita, že přicházejí s nápady, společně to řeší, takže ta motivace já myslím je na nich, a u matematiky to tak myslím je, že jsou motivované tím, že dosáhnou nějakého výsledku, že jim to vyjde, jo, že něco vypočítají, posunou se někam...“*

Začínající učitelka Klára také v první řadě hledá **příčiny pasivity vně**: *„Nó tak vždycky je dobrý se zeptat, nebo si vždycky říkám, kolikátá je hodina, aha, už čtvrtá, před obědem, je čtvrtek, předtím měli angličtinu a matiku, psali test, a je to prostě kluk kterej má tu pozornost hodně jako špatnou... Tak jako takhle si to odůvodním.“*

V protikladu stály výpovědi, které odkazovaly k přesvědčení, že za **pasivitu žáka při výuce je zodpovědný učitel**. U začínajícího učitele Filipa byl dominantní **pocit selhání**, že se mu nepodařilo žáka dostatečně namotivovat: *„(...) o to se snažím jako nejvíc, aby se zapojili aktivně všichni, aby jenom nepřijímali to, co jim řeknu, ale aby sami k těm věcem nějak docházeli, aby mezi sebou diskutovali, aby společně došli k tomu cíli.“* „No

tak já jako takovýhle části hodiny, kdy se dávají takovýhle instrukce, беру jako dost pasivní a spíš si říkám, že je to moje chyba, že jsem si nepřipravil nic lepšího“. Svě hodiny se proto snaží připravit tak, aby se žáci mohli co nejvíce podílet na jejím průběhu: „Tak pak mám pocit, že jsem se dobře připravil a že jim ta hodina k něčemu bude, že si to zapamatují a jen si to tady neodsedí a pak zase zapomenou no.“ „Ale můj pocit z toho je prostě takovej, že když děti jsou pasivní, že hledám u sebe chybu a беру to asi jako svoje selhání vlastně no.“ „(...) že vlastně vím, že když se to překlápí v to, že když já něco povídám, tak mě ty děti odpadávají, přestávají vnímat. Takže se snažím si to připravit tak, aby to neprobíhalo jen touhle formou.“

Zkušená učitelka naopak popisuje své vnímání **pasivity žáka jako velkou výzvu** pro sebe samou: „Když vidím někoho, kdo je opravdu hodně pasivní, vyvolává to ve mně pocit, že mám přijít na to, jak ho motivovat. (...) Ohromnou výzvu pro mě.“ V jejích odpovědích nebyly patrné známky pocitu selhání, ale spíše bylo zřejmé, že vnímá pasivitu žáka jako příležitost a šanci, jak jej znovu do výuky vtáhnout a objevit, jaký způsob by byl pro daného žáka nejvhodnější.

3.7.3 Práce se třídou: Metody výuky

A) začínající vyučující

Tabulka č. 5: Práce se třídou, oblast Metody výuky

Oblast: Metody výuky	
Kategorie	Význam kategorie
1. dilema individuality	učitel si klade otázku o vhodné podobě svého vztahu k žákům - učitel jako představitel formálního vztahu k žákovi, nebo učitel jako „kamarád“ žáka, beroucí ohled na jeho jedinečné potřeby; učitel hledá optimální míru individuálního přístupu k žákům
2. inovativní metody jako dobrá varianta pro žáky	při zdůvodňování volby inovativních metod při výuce klade učitel důraz na jejich přínos pro žáky (atraktivita, větší možnost aktivního zapojení žáků atd.)
3. opora v autoritě	při zdůvodňování způsobu výuky je učitelem zdůrazněno jejich schválení autoritou (ředitelem, vyučujícími z fakulty)

B) zkušení vyučující

Tabulka č. 6: Práce se třídou, oblast Metody výuky

Oblast: Metody výuky	
Kategorie	Význam kategorie
1. inovativní metody jako dobrá varianta pro žáky	při zdůvodňování volby inovativních metod při výuce klade učitel důraz na jejich přínos pro žáky (atraktivita, větší možnost aktivního zapojení žáků atd.)
2. inovativní metody jako dobrá varianta pro učitele i žáky	při zdůvodňování volby inovativních metod při výuce je kladen důraz nejen na jejich přínos pro žáky, ale i samotného učitele (větší prostor pro jeho tvořivost, nezávislost na postupech atd.)
3. osamostatnění	vedení žáků samostatnosti jako jeden z hlavních vytyčených cílů učitele (menší angažovanost učitele při řešení úloh, projektů atd.)

V oblasti „**metody výuky**“ objevilo pět kategorií: *dilema individuality; inovativní metody jako dobrá varianta pro žáky; opora v autoritě; inovativní metody jako dobrá varianta pro učitele i žáky; osamostatnění.*

Na otázku „*Jakým způsobem vnímáte různé metody výuky?*“ se objevovaly dvě hlavní linie odpovědí. Jednou z nich je ta, ve které učitel odůvodňuje volbu inovativních metod výuky z hlediska jejich **atraktivity a přínosu pro samotné žáky**. V této linii vypověděli oba začínající učitelé Klára a Filip, a také zkušený učitel Pavel: „*Každopádně jsou to spíš nějaký aktivní metody*“ „*Aby je to bavilo, bylo to zábavný, ale aby jako si z toho něco odnesli, no.*“ „*Je hodně baví, když ta hodina je akční, když oni sami jsou akční*“ „*No tak jestli to můžu brát jako metodickéj postup, tak se snažím používat to kritický myšlení. Snažím se číst něco třeba i o činnostní učení, jako Tvořivá škola, tak z toho občas taky něco nasát. Ve sborovně máme přístupný metodický příručky, kde je spousta zpracovaných hodin, to je taky dost zajímavý (...)* Ale takovou tu frontální výuku, kdy učitel mluví a ostatní naslouchají, tak tam hodně chybí ten prvek tý aktivity toho studenta, aby si samo to dítě mohlo něco zjistit, bádát a diskutovat o

tom, to mi přijde mnohem lepší a efektivnější a o to se snažím. Aby si dítě něco konstruovalo v hlavě.

Inovativní metoda poskytuje dle vyučujícího možnost pro žáky se aktivně podílet na výuce, čímž si také více z hodiny odnesou: „*Jak používám tu metodu kritického myšlení, kde je to vlastně založeno na tom vím, chci vědět, dozvěděl jsem se, tak ty děti si sestaví tabulku, a když třeba jsme brali Kelty, tak spousta dětí toho docela dost věděla už předtím, jiný psaly i hlouposti, potože si myslely, že to tak je, ale prostě během toho promýšlení, co vědí, je napadaly otázky, co by je zajímalo. No a to jsem napsal do sloupce ‚chci vědět‘, co by je zajímalo a vlastně přestože před tou hodinou, kdybych jim hnedka začal vykládat o Keltech, tak oni prostě nastartujou se někde v půlce hodiny, kdy by si řekly ‚aha, tohle berem‘, tak tímhle si hned mohly najít ty myšlenkové cesty k těm vzpomínkám, které už v té hlavě s téma Keltama mají, a pak je třetí sloupec ‚dozvěděl jsem se‘, kde pak na konci teda už jako píšou, co se dozvěděli, ať už z toho, co jsem vyložil, nebo z textu nebo třeba z filmu, který si v souvislosti s tím pustíme. Děti si vlastně ty informace získávají aktivním způsobem, což mi přijde jako dobrý.“*

Pomocí inovativních metod je žákovi umožněno cítit se také „zodpovědným“ za výsledky své práce, na což klade důraz zkušený učitel Pavel: „*No tak asi se zase vrátím k té metodě profesora Hejného (...) po těch třech měsících, co podle toho učím, tak fakt to oceňuji, možná i to přenesení zodpovědnosti na ty žáky, že já jsem ten důležitý element, ne jen ten, který si to tu odsedí a něco si případně zapíše“.*

Zkušená učitelka Věra své zařazování inovativních metod zdůvodnila navíc ještě **přínosem pro samotného učitele**, který má díky těmto metodám větší možnost samostatného vytváření a úprav samotné hodiny: „*Jdu přes to kritický myšlení, ty jeho metody, protože mě vyhovují, je to tvůrčí, svobodný, dává to možnost výběru“; „Každý to dítě má šanci si vybrat, co je mu nejbližší, tyhle metody mám moc ráda, protože si myslím, že si z nich děti nejvíc odnesou.“ „Dřív to u mě bylo spíš důraz na upravenost, bez chyb, hezký, všichni stejně...To bylo o něčem jiném. Ale vidím sama, že tenhle systém funguje líp, děti to víc baví a je jedno, že ve třídě není hrobový ticho. Je to o tom, že je vtáhnete do toho učení, sami přemýšlejí a tvoří a mě to samozřejmě taky víc baví, že*

jo. To je prostě úplně jiný.“ Kromě přínosu pro žáky tedy vyzdvihuje další aspekt, a to je atraktivita těchto metod pro samotného učitele.

Rozdíly byly patrné také v přístupu k žákům u zkušených a začínajících učitelů. Zkušená učitelka Věra si kladla jako cíl, ke kterému chce své žáky dovést, **větší samostatnost žáků**: „(...) *tak je musím tlačit na to, aby se zrychlily a osamostatnily* (...)“ „*Možná je to pro ně daleko tvrdší, že mají takový fofr najednou, ale třeba to pro ně bude výhoda, že si na to dřív zvyknou.*“ „(...) *oni jsou fakt báječní, ale říkám, jediný je, že byly zvyklí na takovýto pomalý, pohodlný, takový to v klidu, co se nezahládne, zhládne se zítra, ale to teď už prostě nejde, nejde* (...) *i proti mému přesvědčení, že je pořád urychluju, pořád je někam tlačím* (...) *ale já na ně tlačím, aby už byli samostatní, aby byly rychlí, aby se rozhodovaly teď hned a ono to vždycky nejde...*“

Také zkušený učitel Pavel zdůrazňuje požadování větší **samostatnosti** a zapojení žáků do vyučovací hodiny jako podstatnou součást své náplně práce: „(...) *tak myslím, že velké pozitivum je právě i v té metodě toho profesora Hejného. Tam se právě očekává, od těch dětí, že jsou ony těmi hybatelky, ti aktivní, nejsem to já, který vysvětluje, ten středobod, a od nich se čeká ta aktivita, že přicházejí s nápady, společně to řeší* (...) *Prostě ji mají ty děti rádi, ona je fakt dobrá v tom, že teda oni musí vyvíjet tu aktivitu.*“.

Tento cíl, větší samostatnost žáků, přináší i větší nároky na učitelčinu přípravu hodiny: „*Tak, na děti, stále přemýšlím o tom, jakým způsobem je dotlačit k tomu, aby oni na tohle přicházeli sami. Takže já se jednak připravuju na to, abych to měla, a ještě se připravuju na to, jakým způsobem bych ty děti zaukovala, aby si to mohly připravovat sami. Můj cíl je, v páté třídě, aby já už jsem je natukla a oni už byly schopni si tohle připravovat sami. A já už bych dělala jen takovou tu kontrolu, toho koordinátora* (...)“. „*Takže oni dělají zatím to, co já jim připravím a občas se najde, že už sami přijdou a řeknou ,a můžeme tohle navíc?‘. Vždycky říkám hurá, můžete a zaplat’ pánbůh za to. Ale já musím být připravena na to, že ne vždycky ta je, a že jsem jim k dispozici a makám na tom.*“

Samostatnost vnímá jako velmi potřebnou a nezbytnou pro optimální fungování žáků v dalších ročnících, i proto na ní velmi dbá: „*A třeba jim to dojde, že kdyby šetřili víc časem, tak toho víc stačej, no. Tak si to musej začít hlídat sami, no.*“ „*(...) ale to, co dělám teď ještě každodenně, tak to bych ráda odbourala do páté třídy, protože to je spousta práce a nejsem si jistá, jestli je to vždycky efektivní, protože zatím dělám víc já a já chci, aby dělaly víc děti.*“ „*Ale cílem je naučit, aby ty děti odcházely ze školy a co nejvíc věděly, co nejvíc se na to těšily, co nejsamostatněji se připravovaly, to je teď největší problém, ta samostatnost.(...)což je podle mě i cílem prvního stupně, toho samostatného vědění, aby se chtělo učit a dovídat se.*

S přibývajícímí léty praxe si osvojila schopnost vypustit naplánované aktivity v hodině, pokud to daná aktuální situace ve třídě vyžaduje, což se učitelce časem ukázalo jako velmi přínosné: „*Protože vim, že ze začátku jsem měla přípravu, a strašně mi dělaly problémy cokoli vynechat, cokoli nedodělat, takže kolikrát se stalo, že když jsem absolvovala kritické myšlení, nultý ročník, tak jsem myslela, že všechny ty metody tam maxim nacpat. A s ohromnou radostí jsem šla do školy, a ty děti po hodině padly. Jo, protože to nebylo zvládnutelný, a já místo toho, abych řekla, no, tak příště jedna metoda a dost, všechno ostatní nic, tak jsme lámala si hlavu, dke je problém. Jestli ty děti to nezvládnou a nemaj na to, a přitom já jsem to nezvládla, protože jsem tam toho měla moc.*“

Začínající učitelé spíše vykazovali určitou míru nejistoty, jak k žákům přistupovat a jaké vhodné metody použít. Například Klára svou volbu inovativních metod a způsob, jakým ve třídě před žáky vystupuje, dále zdůvodnila tím, že jí je doporučil pan ředitel a že se tomu tak učila na fakultě, což prezentuje kategorie **opora autority**: „*Já se snažim po té třídě chodit, aby mě vnímali, že tam jsem, než když stojíš jen u tabule, no, což mi řekl i pan ředitel, když se na mě byl dívat na hodinu (...)*“ „*Protože nás na škole učili, že je to jako dost důležitý, aby ty děti měly dost skupinové práce a naučily se to.*“

3.7.4 Práce se třídou: Kázeň

A) začínající vyučující

Tabulka č. 7: Práce se třídou, oblast Kázeň

<u>Oblast:</u> Kázeň	
Kategorie	Význam kategorie
1. bezradnost	učitel zdůrazňuje svou špatnou snášenlivost vůči projevům nekázně žáků; při nekázni žáků má pocity selhání v roli učitele; nekázeň žáků si bere učitel „osobně“; nekázeň žáků vyvolává v učiteli pocit ohrožení
2. dilema trestů	učitel si pokládá otázku o vhodném způsobu trestu při nekázni žáků; učitel pociťuje nepříjemné pocity při ukládání trestu a pocity viny
3. nekázeň žáka jako odpovědnost učitele i žáka	v případě nekázně žáka hledá učitel příčinu u sebe (příprava na hodinu, vhodnost výběru úloh, způsob výkladu látky, neschopnost udržet hranice atd.) i ve vnějších faktorech (únava žáků, čas, den v týdnu atd.)
4. nekázeň žáka jako odpovědnost učitele	v případě nekázně žáka hledá učitel příčinu u sebe (příprava na hodinu, vhodnost výběru úloh, způsob výkladu látky, neschopnost udržet hranice atd.)

B) zkušení vyučující

Tabulka č. 8: Práce se třídou, oblast Kázeň

<u>Oblast:</u> Kázeň	
Kategorie	Význam kategorie
1. nadhled	při hodině učitel nevyžaduje absolutní ticho, klade důraz na plnění zadaných úkolů a aktivní zapojení žáků, menší kázeňské prohřešky (povídání si, vykřikování) mu nevadí; učitel vnímá nekázeň jako přirozený jev ve třídě; vnímání nekázně jako něčeho, co nelze nikdy zcela eliminovat; nekázeň jako normální projev dětí

2. výjimečnost trestů	učitel zdůrazňuje fakt, že tresty nepoužívá, považuje je za neefektivní; trest jako projev nedostatečné schopnosti učitele zvládnout nekázeň žáků jiným způsobem; trest jako nástroj používaný jen ve výjimečných případech
3. nekázeň žáka jako odpovědnost učitele	v případě nekázně žáka hledá učitel příčinu u sebe (příprava na hodinu, vhodnost výběru úloh, způsob výkladu látky, neschopnost udržet hranice atd.)
4. vnější příčiny nekázně žáka	nekázeň žáka si učitel vysvětluje jako důsledek vnějších faktorů (únava žáků, čas, den v týdnu atd.)

V této oblasti se objevilo sedm kategorií: *bezradnost; dilema trestů; nadhled; výjimečnost trestů; nekázeň žáka jako odpovědnost učitele i žáka; nekázeň žáka jako odpovědnost učitele; vnější příčiny nekázně žáka.*

V oblasti „**kázeň**“ byly patrné rozdíly v jejím vnímání u začínajících a zkušených učitelů. Začínající učitelé vnímají nekázeň jako něco ohrožujícího, s čím si nevědí rady a pocítují hněv, úzkost, až **pocity bezradnosti**: „*No musím říct že pro mě to bylo jedno z nejtěžších věcí, co jsem jako musela zvládnout nebo zkousnout, protože já to jako snáším velmi špatně celkově, a musím říct, že i když ty děti jsou strašně skvělí a mám je hrozně ráda, ale tu třídu, zvlášť ti třetíci, který mám na nejvíc hodin, ty jsou jako hodně živý ty děti a je každý z nich silná osobnost a je velmi těžký, jakože konkrétně v tý naší třídě je v podstatě nemožný, aby tam byl úplnej klid, to jako když si vzpomenu na ten první den, kdy jsem učila, tak jsem z toho byla úplně hotová, úplně hotová prostě. Jakože úplně, až se mi chtělo brečet, že jako tohle jsem ještě nikdy nezažila jo. Takový to, jak něco říkáš a máš pocit, že tě vůbec nikdo neposlouchá, jako jo.*“ „*Už se mi stalo, že jsem měla na krajíčku, že jsem fakt jako nevěděla*“ „*(...) já fakt nevím, nevím, co s nim, fakt nevím, protože já ani tím, že prostě ty zkušenosti nemám, tak na jednu stranu jsem i potom jako na ně už jako, nechci říct ošklivá, ale už jsem na ně naštvaná*“.

Začínající učitel popisuje své pocity spojené s nedostatečnou schopností udržet ve třídě optimální úroveň hlasitosti, o kterou se, zatím neúspěšně, snaží: „*No, záleží, my máme*

rozdělený jakoby dvě pracovní zóny, jedna modrá a druhá zelená, a když je modrá, tak musí být absolutní ticho a když je zelená, tak si můžou povídat, samozřejmě na úrovni hlasitosti tak, aby je slyšel jen ten, komu to říkají....Ale to se nedaří právě. Ne, s tím fakt jako bojuju, bejt důslednej a udržet to úroveň hlasitosti a říct jim třeba, že tohle jako nezvládli a hrozně hlučí...To jo no, to mi nejde.“ „No a potom pořád fakt bojuju s tím, že jsem asi nedůsledný, že prostě když nastavíme pravidla, tak aby se dodržovali a pokud se nedodržují, tak stanovit, co bude následovat...Kolikrát si toho ani nevšimnu, že někdo ty pravidla nedodržuje a prostě jedu dál jo, a ty děti, ony to sice extra neřešej, ale všimaj si toho a prostě jednaj tak logicky no, protože když to nikdo neřeší, tak proč bych to jako nedělal.“

Nekázeň žáků vyvolává v začínající učitelce nejistotu a pocit ohrožení, protože si chování žáků vysvětluje jako útok na svou osobu coby učitelky: „Já to jako snáším velmi špatně celkově“ „Prostě není to pro mě příjemný pořád, ale jako snažím se si to už tolik nebrat nebo tolik...Ale prostě pořád mě to hodně trápí no, není mi to jedno.“ „Tak potom už si jako říkáš, ty jo, a měla jsem být vůbec učitel? Jako mám vůbec na to?“ „Asi možná poslední dobou jsem nad tím přemýšlela, že si to беру asi víc než bych měla. Že ona je otázka, ono se říká, že děti jsou nejlepší kritici jo, na jednu stranu, na druhou mi přijde, že oni dost reagujou pro ten daný moment, a že ti třeba řeknou prostě „jsem naštvanej, je to blbá hodina“ a naštvaně odejdou, a pak druhý den přijdou a už je to zase „jé paní učitelko, vy jste tady!“, víš, že jsou prostě takoví to no...Jako je ale jasné, že já spoustu věcí беру a přemýšlím nad nima, беру si to osobně, ty děti jsou kritici toho, jaká ta hodina je, takže jako jo, беру si to osobně.“

Také popisuje obtíže s nalezením nástrojů, s jejichž pomocí by nekázeň žáků mohla efektivně řešit: „To je pro mě zatím jako věc, kterou jsem neobjevila, jak to řešit.“ „(...) asi bych byla ráda, aby tam to ticho bylo, nicméně vim, že tam nikdy nebude takovýto...Jako když jsme chodili na náslechy hodin na ped'áku, že prostě tam byla paní učitelka a ty děti tam seděj a i když je to nudí, tak si tam kreslí, ale prostě nevyrušujou, neválej se tam po lavici, neběhaj po třídě, protože ví, že se to nesmí, což prostě tady u mě není.“ „A někdy je pro mě problém třeba deset minut je dostat do lavic.“

S tím souvisí i jejich nejistota ohledně udělování trestů a prožívání **dilematu**, zda a jak trest žákovi uložit, jak popisuje i začínající učitelka Klára: *Pro mě i strašně těžký bylo jako napsat i první pětku jo, to je hrozně jako zvláštní, protože já to prostě nerada, nebo i poznámku, když jsem prvně psala, i když jako vim, že to bylo správný, pro mě není jako poznámka jako pro to dítě, ale spíš pro ty rodiče, aby těm dětem vysvětlili, že tohle se prostě dělat nemá, aby jim vysvětlili, že třeba pokud se to týkalo chování na obědě, tak aby jim řekli, že takhle se prostě u oběda chovat nemaj, ale prostě já nad tím hodně přemýšlela jo, jestli jsem to prostě nějak nepřepískla, jestli je to teď ten jejich pohled na mě neovlivní“*

Naproti tomu je patrné odlišné vnímání nekázně u zkušených učitelů v tomto výzkumu. Například učitelka Věra, která svým postojem k nekázni vyjadřuje **nadhled** k tomuto jevu. Projevy nekázně nevnímá jako něco ohrožujícího, ale jako něco, co se v dětských třídách vyskytuje zcela běžně a pokud nepřekročí únosnou mez a nenarušuje práci třídy, není třeba ji řešit: *Přesně tak, je tam dobrá atmosféra, děti spolupracují, je tam to pracovní napětí, to příjemný, kdy to chtěj dělat. A není důležité, zda stihneme všechno, ale to, jak pracují a zda se zapojují a tvoří“* „(...) to jako je pořád lepší, aby ty děti se neporvaly, aby nechodily domů koktavý, tak je pořád lepší něco nestačit.“ „Osobnost si umí zjednat klid, některá křikem, některá bez křiku, což je větší pohoda a v bezpečí. S křikem maj sice pak ticho, ale není už tam bezpečí.“ *Ale tak to víte, občas prostě zlobí, no, to je jasný“* „Už vim, ve svym věku, že všechny děti všechno naučit nemůžu“ Určitá míra nekázně je ve třídě podle této učitelky nevyhnutelná a v některých případech je nejlepším řešením změnit prováděnou činnost: „*Někdy ale, i kdybyste se rozkrájela, tak to nejde a je lepší to zbalit, vzít knížku, sednout si s nima na koberec a přečíst si kousek.“* „Ale u tohohle kluka vim, že když řekne, že nebude, tak bych musela ho zlomit, nařídit, dát mu poznámku, cokoliv... Nejsem si jistá, jestli je to smysluplný“. Podobné vnímání je patrné u zkušeného učitele Pavla: „*Ale říkám, možná je to u některých fakt to velmi silný „já, já jsem ten středobod a potřebuju a teď hned vám to chci všem říct.“*

V jejich odpovědích je patrný důraz, který klade na pracovitost žáků. To, jak žáci pracují, je v jejich očích důležitější než to, zda je ve třídě klid: „*To není o klidu a*

neklidu, ale zda pracují samostatně, nebo společně. A ten neklid je tady asi víc, než v klasické třídě, ale nevadí mi, pokud dělají to, co mají.“

S tím souvisí i pojetí trestů. Zkušená učitelka Věra bere trest jako nástroj, který používá **výjimečně**, neboť se domnívá, že tresty nejsou efektivní, ale spíše poukazují na neschopnost učitele zařadit si kázeň ve třídě jiným způsobem. Zároveň trest představuje něco, co vyžaduje naprostou pevnost v jejich dodržování a představují tak svým způsobem i zátěž pro učitele: „*Já si nepamatuju, takže já jako nemůžu dávat třeba úkoly navíc. To je trest pro mě, musela bych si vést tabulku.*“ „*A zase, oni, pro ně je to přínos, neudělali jsme pro to dost, abychom, nebyli jsme dost iniciativní, musíme jenom koukat. Ale zase z hlediska učení, to je, že oni to budou vidět, akorát do toho nebudou sami zapojeni. Takže já si myslím, že pro ně je to trest větší, než kdyby oni ode mě dostali poznámku. Poznámky nedávám, já je neumím psát, to jen, když někdo fakt hodně zapomíná úkoly, tak dávám do žákovský připomenutí, že jsou zapomenuty úkoly a vim, že rodiče na to kouknou a tam je ten tlak zase od rodičů, aby oni hlídali, jestli něco mají, nebo ne.*“ „*(...) fakt je daleko horší dávat tresty a pak je nevyžadovat, jo, ten systém nedůslednej. (...) ale tam, kde sama nedokážu být důsledná, tak to radši nedávám, protože nejhorší je dávat a být nedůsledný.*“ *Měla byste být přirozená autorita, né díky trestům. Někdo to má už od začátku, ale jinak je to léty praxe“.*

Podobně vnímá tresty i druhý zkušený učitel: „*Takže tak, ale k těm poznámkám se moc neuchyľuji, to už musí fakt, pokud je to takhle že víckrát, snažím se to zhodnotit jestli toto mu může, nebo jeho rodičům, jako něco sdělit, nebo co to bude znamenat pro ně, takže většinou je to tak, že je teda upozorním, případně se snažím je těma otázkami do toho nějak vtáhnout“*

I zde, podobně jako v oblasti „motivace žáků“ se objevují dvě linie odpovědí na otázku, na kom leží **odpovědnost za nekázeň** – zda na samotných žácích, či na učiteli. Začínající učitel František a zkušená učitelka Věra přisuzují **odpovědnost za nekázeň žáků učiteli**: „*(...) já jako mám pocit, že teď v té třídě to funguje tak, že vyrušujou hlavně ty děti, který jsou strašně nadšený tím tématem a chtějí to strašně říct, takže to buď křičej na mě, nebo na spolužáka“* „*Jako já jsem prostě, asi tím, jak jsem chlap,*

myslím si, že to může být tím, že spoustu věcí nevnímám a takže mě třeba uteče to, že někdo třeba stojí u toho psaní, někomu to prostě vyhovuje a chce psát tak, tak si toho hned nevšímnu, nebo si toho všimnu až po pěti minutách, tak mu řeknu ať si sedne jako, ale ty děti si asi zvykly na to, že ty hranice u mě jsou jako dost benevolentní, jo (...).“

Tito vyučující tedy vnímají **nekázeň žáků** ve svých hodinách spíše **jako své selhání**: *„(...) já jsem naštvanej a jsem naštvanej na sebe, protože to nezvládám, že zase nevím, co s nima. Jako беру to na druhou stranu i jako zradu od nich, protože třeba v 1. třídě jsme tomu věnovali hodně času a shodli jsme se na tom, že bude fajn, když budem pracovat v tichu, domluvili jsme se na tom, sepsali to a oni to pořád nezvládají...Ale jako chápu to no, jim je přirozený křičet, je to pro ně nepřirozený, že se tady musej krotit no...Hledám cestu, jak je to jako naučit. Takže trochu tam vnímám pocit proti sobě, že jsem to nezvládl „A samozřejmě, já to nezvládla, a ty děti na to reagovaly, že to taky nezvládly a byl chaos“ „Ale říkám, jako otázka je, prvotně jde impulz od učitele – když to zvládne, tak ty děti by měly být v pohodě“ „(...) už jede a už nepláče, nechodí zhrouceně, nekřičí, nedává za každou blbost poznámku, protože většinou je to trochu vina i toho učitele, že jo.“*

Začínající učitelka Klára si takovém případě klade otázku, do jaké míry je za nekázeň **odpovědná ona sama a do jaké míry leží odpovědnost na žácích**: *„Nějak jako moc nevím, ono je hrozně, taky jako záleží, kolikátá je to hodina nebo co je to za den jo, i od toho se to odvíjí, ale jako důležitý je stanovit si fakt ty hranice pevný, protože jakmile oni zjistí, že ti to je vlastně jedno, a že když řekneš a pak to nesplníš, třeba fajn, nemáš tady sešít, ale já se příště podívám, jestli sis to doplnil – a když bych se příště nepodívala, tak oni si řeknou, no tak to prostě nebudu dělat. Že jako i ty na to musíš hodně pamatovat a držet si ty hranice.“ „Jestli je to fakt mnou, nebo jakoby z větší části jejich chováním, ale spíš si myslím, že je to na obou stranách“ „Tak jakoby zase se vracíme k tomu, že je to pro mě signál něčeho, buď že já, buď že je to nudí, že tomu nerozumí, nebo že je unavej“ „Fakt záleží, kolikátou hodinu to je no, čtvrtky, čtvrtou hodinu, to je prostě největší zlo.“*

Zkušený učitel Pavel v případě, že žáci při hodině vyrušují, hledá **příčinu tohoto jevu vně, tedy u samotných žáků**: „(...) je pravda, že někdy jsou ty pocity, nebo byly u mě, že fakt se člověk jako, když jsem si to připravil, jo, že fakt jsem tomu dal teda ten čas a námahu a říkal jsem si „hej dávejte pozor, já jsem tomu dal tolik a tolik času...“ „(...) tak určitě jsou mnozí takoví, kteří velmi chtějí upoutat pozornost a strhávají na sebe tu pozornost, tak to mě ruší, že nereagují potom na ty pokyny a nereagují na to, že ano, tak teď prostě se soustředíme“.

3.7.5 Vnímání začátku profesní kariéry

A) začínající vyučující

Tabulka č. 9: Vnímání začátku profesní kariéry

Kategorie	Význam kategorie
1. šok	učitel popisuje své první dny/měsíce ve škole jako mimořádně náročné, obtížné, jako střet ideálů a představ s „tvrdou“ realitou a následnou nutností adaptovat se na tuto skutečnost
2. pocit bezpečí	učitel zdůrazňuje, že v začátcích vykonávání svého povolání měl oporu v pracovním kolektivu, ve kterém se nemusel obávat mluvit o své nejistotě a problémech (s výukou, žáky atd.) s ostatními kolegy, či vedením školy. Díky tomu se cítil ve své nové roli bezpečněji a jistěji.
3. pocit nebezpečí	začínající učitel necítil při nástupu do školy podporu kolegů a vedení školy; obavy z odsouzení a nepřijetí jeho způsobu výuky od kolegů; obavy svěřit se kolegům či vedení v případě výskytu obtíží (s výukou, s žáky atd.); klíčovým slovem pro tuto kategorii je „strach“; začínající učitel se při nástupu do školy cítil osamocen, bez opory kolegů a vedení školy; obtíže s pronikáním do již fungujících sítí vztahů a vazeb mezi učiteli
4. dilema blízkosti vztahu	učitel si klade otázku, nakolik má vystupovat v roli „odosobněného“ učitele, a nakolik se snažit mít s žáky blízký, až kamarádský vztah.
5. obtíže s odhadem času	učitel popisuje obtíže s odhadem časové dotace pro jednotlivé úlohy, což vede k opakovaným časovým skluzům ve výuce a neefektivnímu využití vyučovací hodiny

6. nejistota	učitel popisuje své pocity nejistoty v roli učitele, spojené s pochybováním o své kompetentnosti; obava učitele z toho, zda je pro tuto práci „vhodný“; učitel popisuje nejistotu, zda dokáže obstát své nově svěřené roli
7. potřeba sdílení	učitel se při vykonávání svého povolání musí vypořádat s mnoha rozličnými pocity nejistoty, zda práci vykonává dobře, a také s pocity nedostatečné kompetence k vykonávání této práce – jako potřebnou uvádí možnost mluvit o těchto pocitech s někým, kdo si podobnou zkušeností prošel a mohl by začínajícího učitele ujistit v tom, že to, co prožívá, je normální. Pod tuto kategorii spadá také učitelova potřeba mít možnost reflektovat svůj způsob výuky, možnost konzultace s další osobou

B) zkušení vyučující

Tabulka č. 10: Vnímání začátků profesní kariéry

Kategorie	Význam kategorie
1. šok	učitel popisuje své první dny/měsíce ve škole jako mimořádně náročné, obtížné, jako střet ideálů a představ s „tvrdou“ realitou a následnou nutností adaptovat se na tuto skutečnost
2. pocit nebezpečí	začínající učitel necítil při nástupu do školy podporu kolegů a vedení školy; obavy z odsouzení a nepřijetí jeho způsobu výuky od kolegů; obavy svěřit se kolegům či vedení v případě výskytu obtíží (s výukou, s žáky atd.); klíčovým slovem pro tuto kategorii je „strach“; začínající učitel se při nástupu do školy cítil osamocen, bez opory kolegů a vedení školy; obtíže s pronikáním do již fungujících sítí vztahů a vazeb mezi učiteli
3. obtíže s odhadem času	učitel popisuje obtíže s odhadem časové dotace pro jednotlivé úlohy, což vede k opakovaným časovým skluzům ve výuce a neefektivnímu využití vyučovací hodiny
4. nejistota	učitel popisuje své pocity nejistoty v roli učitele, spojené s pochybováním o své kompetentnosti; obava učitele z toho, zda je pro tuto práci „vhodný“; učitel popisuje nejistotu, zda dokáže obstát své nově svěřené roli

5. potřeba sdílení	učitel se při vykonávání svého povolání musí vypořádat s mnoha rozličnými pocity nejistoty, zda práci vykonává dobře, a také s pocity nedostatečné kompetence k vykonávání této práce – jako potřebnou uvádí možnost mluvit o těchto pocitech s někým, kdo si podobnou zkušeností prošel a mohl by začínajícího učitele ujistit v tom, že to, co prožívá, je normální. Pod tuto kategorii spadá také učitelova potřeba mít možnost reflektovat svůj způsob výuky, možnost konzultace s další osobou
--------------------	---

Kategoriemi v této tematické oblasti jsou tedy *šok; pocit bezpečí; pocit nebezpečí; dilema blízkosti vztahu; obtíže s odhadem času; nejistota; potřeba sdílení.*

Na otázku ohledně vnímání začátků profesní kariéry odpovídali dotazovaní učitelé následovně. Oba začínající učitelé a zkušený učitel Pavel popisují své začátky jako **náročný střet představ s realitou, až šokem:** *„Jakože úplně něco jinýho je se učit prostě ve škole a něco jinýho pak učit v té škole, ta realita je prostě úplně někde jinde, pro mě to bylo úplně probuzení z nějakého jako snu.“* *„Moje první dny ve škole v roli učitelky byly hodně drsný. Jelikož jsem se strašně těšila, strašně jsem se těšila, a odcházela jsem skoro s brekem.“* *„Tam prostě běhali po třídě a dělali všechno možný...To bylo prostě příšerný.“* *„Takže to mě šokovalo, a stejně tak i při čtení, já měla připravený úkoly do skupin jo, protože nás na škole učili, že je to jako dost důležitý, aby ty děti měly dost skupinové práce a naučily se to, že je to jako děsně důležitý, že to rozvíjí ty vztahy mezi dětma – což je pravda jo, ale takový ty ideje, jak tam napíšou ty supr věci, vystavíme si to ve třídě a jak prostě je to bude děsně bavit ta hodina, že budou takoví ti žáčci, co prostě jako to...To byl jako hroznej šok, hodně, hodně těžkej.“* *„No prostě, že se tak chovaj, že jsou děsně živí, že jako mě vůbec neposlouchali, že jsme neudělali skoro nic z toho, co jsem si připravila, a že jsou docela dost drzí, to mě překvapilo a překvapuje doted.“*

Střet s realitou, ve které je po učiteli vyžadovaná i aktivita, která přímo nesouvisí s jeho odbornou aprobací, a nutností se s tímto faktem vypořádat, popisuje začínající učitel Filip: *„A to, to byla jedna taková věc. Já teda když jsem nastoupil, tak jsem dostal 5. třídu, která byla vymazlená od jedné paní učitelky, která byla jako hrozně šikovná a ta*

třída strašně fungovala jako kolektiv, byli hrozně jako naspeedovaní se učit prostě a já jsem si ten rok užíval v podstatě, takže když jsem dostal prvňáčky tak pro mě začal masakr, to jsem pochopil, že to nebude tak jednoduchý, protože člověk řešil takový věci jako že se Eliška počůrala, nebo že Verunka vylila flašku a pak má Dáša celej obsah flašky v tašce a jako v hodině řešit tohle, to jsou věci, na který není člověk připravený a který nečeká. Takže to byla další taková věc, jakože jsou ty děti malý a ty věci s tím spojený.“

To, že první týdny ve škole vnímá učitel jako velmi náročné, lze vyčíst také z výpovědí zkušeného učitele Pavla: „Jo, asi ze dne na den, určitě jsem si říkal, že je fakt náročný ten čas. Ta souvislá praxe ve škole trvala asi tři týdny jo, ale neučil jsem nikdy každý den pět nebo šest hodin, jo, asi to bylo hodně náročné... Ty vyšší ročníky mi dávaly fakt zabrat, jednak kvůli přípravě a někdy i tím, že je to s nima náročný, že si dělali při hodině jiné věci, které tam nepatřily, nebo fakt byli drzí a fakt pamatuju, jak když jsem přišel ze školy domů, tak jsem si musel jít lehnout, tak na dvě hodiny, že jsem byl fakt vyčerpaný.“.

Dalším popisovaným pocitem byla **nejistota**, která pramení z nedostatku zkušeností s rolí učitele a z obavy, zda dokáže učitel ve své nové roli **obstát**: „(...) jako ten stres tam byl, jo, že jsem se bál, jestli to zvládnou, jestli nebudou mít plno otázek, na které nebudu umět odpovídat, ale já jsem například i dost řešil, co si oblíknu, abych, řekněme, nevzbuzoval nějaké rozporuplné reakce.“ „Tak potom už si jako říkáš, ty jo, a měla jsem být vůbec učitel? Jako mám vůbec na to?“ „Říkám si, co si o mě ty děti vlastně myslí.“ „Já jsem strašně chtěla učit, ale strašně jsem se bála, protože jsem měla zkušenosti jenom z mé školy, né z učení samotnýho“

Začínající učitel zmiňuje také své pocity nejistoty, pramenící z vnímání svého postavení vůči rodičům svých žáků: „Myslím, že to dost záleží na tom člověku no, jak moc si věří, kolik má za sebou úspěchů, kolik lidí ho v životě třeba pochválilo za jeho práci, kolik lidí ho povzbuzuje nebo naopak shazuje...Já třeba osobně mám pocit, že si to o sobě neřeknu nikdy. Možná ve chvíli, kdy rodiče mých dětí ve třídě budou mladší než já, tak začnu mít pocit, že jsem to teď já, kdo má navrh zkušeností, ale zatím mám spíš

nepříjemnej pocit, že ty rodiče ty děti vychovaj, oni s nima každej den jsou a když mi řeknou ‚pane učiteli, jako vy ten úkol jste jim napsal na tabuli?‘ a já řeknu né, to jsem jim jen řekl a oni si to měli zapsat, a oni mi na to odvěti , no a to si myslíte, že si to to dítě v tomhle věku zapamatuje?‘. No na to já řeknu, že vlastně nevím, že dítě zatím nevychováám. Takže tohle mě hodně shazuje, ta vědomost toho, že ti rodiče jsou vlastně zkušenější, mají zkušenosti s výchovou, znají tu realitu a vědí, jaký ty děti jsou, mé dceři je teď necelej rok, to je ještě úplný nic...“

Dalším dominantním pocitem, který učitelé popisovali, byl **pocit bezpečí** či **nebezpečí** při nástupu do nového pracovního kolektivu a prostředí. Někteří učitelé se cítili v novém kolektivu nejistě, s pocitem nepřijetí ze strany nových kolegů. Jejich nástup byl spojen s **pocitem nebezpečí**: *Já když přišla do školy, tak jsem se těch učitelek bála (...). Já jsem strašně chtěla učit, ale strašně jsem se bála, protože jsem měla zkušenosti jenom z mé školy, né z učení samotnýho a na mě to tam bylo děsně přísný, každej na mě koukal jako ‚co ta tady chce?‘“ „(...) ten samý pocit jsem měla, pocit nebezpečí. To si pamatuju, tenhle pocit nebezpečí, a já od začátku nebyla ta učitelka, která by měla ve třídě ten vzorný klid, vzorně ty děti a že jsem se bála, kdy někdo mě za to bude pranýřovat.“ „To, že ti učitelé mě z počátku nebrali a že jsme nespolupracovali“*

Mezi popisované pocity učitelů patří i osamělost a obavy z nového učitelského kolektivu. Svou roli v těchto prožívaných pocitech hraje nejistota, zda začínající učitel „obstojí“ v očích zkušenějších kolegů: *„Vím, že ze začátku jsem cejtil hodně samotu, jakoby že tady fungovaly ty vazby přátelský v podstatě tak, jak jsou nastavený a bylo pro mě těžký do nich jako proniknout, ještě možná navíc tím, že jsem chlap a většina je tady ženskéj kolektiv, takže jsem se třeba i styděl...“* „(...) přiznám se, že jsem se někdy, nebo většinou nepřiznal k některým věcem, když jsem třeba něco řešil způsobem, který nebyl úplně nejlepší, nebo jsem se prostě styděl přiznat, že něco nevím, jak to řešit jo, ani né tak odborný věci jako spíš třeba řešení konfliktů ve třídě a tak“ „A asi, no asi to přetrvávalo hodně, hodně času, na tom Slovensku, jsem měl dojem, že když něco nefunguje, ať je to disciplína a nebo nedosahovali výsledků, kterých by měli, tak jsem to hodněkrát bral tak, že je to moje osobní selhání a že to znamená, že to radši nebudu nikomu říkat, a už vůbec né vedení.“ „Prostě nejhorší je, když na poradě řekneš, že máš

s nějakou třídou trable a někdo z vedení řekne, že on ho absolutně nemá a ty seš v tom sám.“

Začínající učitelka Klára naopak popisuje, jak jí vřelé přijetí kolegů dodalo odvahy do prvních dní, a že tento **pocit bezpečí** byl pro ni velmi důležitý a přínosný, neboť ji dodával jistoty ve své nové roli: *Já se přiznám, že úplně nevím, jak funguje přímo ten zavádějící učitel, ale určitě jsem měla ode všech kolegů i pana ředitele, a neustále mám, protože neustále jsem ta, která neustále něco neví a pořád se ptá, tak jakoby neustále jsem měla od nich jako dveře otevřený, že jsme viděla, že prostě když budu potřebovat řešit nějaký problém, tak jako můžu, ale že by vyloženě....Ale jako přímo jednoho, na kterýho bych se mohla obrátit s radou, jak se připravit, jak je ukázat...Nechci jim křivdit, ale spíš né, nevím, přímo jeden to nebyl....Ale vím, že se můžu kohokoliv tam zeptat, i na ty kázeňské věci, jak to řeší oni, nebo jakoby to řešili.“ „(...) určitě jsem měla ode všech kolegů, i pana ředitele, a neustále mám, protože neustále jsem ta, která neustále něco neví a pořád ptá, tak jakoby neustále jsem měla od nich jako dveře otevřený (...).“ „Vlastně i díky tomu jsem ty první měsíce přežila, díky té podpoře, kdy to na mě bylo i vidět asi, že jsem z toho zničená, takže jako se snažili (...).*

Z jejích odpovědí lze vyčíst, že podpora ředitele školy je pro ni velmi důležitá, a že jí dává možnost požádat bez obav o pomoc, pokud by ji potřebovala: *„A u toho ředitele si myslím, jsem o tom přesvědčená, že by mě jako nepodrazil, co se týče rodičů jo, že stojí prostě za mnou. Že když si na mě přijde rodič stěžovat, tak řekne dobře, projedná to s ním, ale vím, že by mě nehodil přes palubu, ale že by to řešil se mnou a snažil se to nějak to....A to je pro mě hrozně důležitý jako vědět. A to ani přiznat se, že si s někým nevím rady, i jsem mu to i na jedný poradě řekla. A bylo mi řečeno, dej jim poznámku no, nebo nebát se být na ně přísnější.“*

Další kategorií, která se v rozhovorech objevovala, byla kategorie **dilema blízkosti vztahu**. Začínající učitelé popisují jejich nejistotu ohledně toho, jak má vypadat ideální vztah učitel-žák: *„(...) je jako hrozně těžký jako stanovit tu hranici, jestli být spíš jako kámoš, s tím, že víš, že oni tě budou mít rádi, protože jim všechno povolíš a jako dobrý, proč by tě neměli rádi, ale s tím, že tě nebudou moc poslouchat. A nebo bejt fakt jako*

přísná, fakt jako direkt, ale víš, že tě nebudou mít moc rádi, že se nebudou těšit na ty hodiny.“ „Ale jako zase musej vidět, že ty seš ta autorita“ Oba začínající učitelé se přiklánějí k modelu kamarádského vztahu, ačkoliv v něm spatřují nedostatky a rizika: „Nó, spíš ten kámoš. Protože furt jako zastávám ten názor že to no, ale já nevím no, snažím se v mejch hodinách vystupovat tak, že jsem jejich kámoš spíš, přístupná a tak.“ „(...) a co bych ráda řekla, že třeba se snažím kromě známek, tak jim tam kromě nich píšu i nějaký osobní vztah a zpětnou vazbu (...).“

Začínající učitel Filip ve své výpovědi polemizuje nad tím, nakolik má **přístupovat k žákům individuálně** a do jaké míry má trvat na tom, aby všichni například plnili zadané úkoly ve stejném tempu: *„Mně se hodně líbí filosofie Montessori, kde děti mají své plány, sami si ty plány vytváří a pak se podle nich učí a ta třída je dost velká, každý má to své místo a v podstatě se naučí, že když si dělají tu svojí věc, tak neruší ostatní a někdo je pomalejší, někdo rychlejší a stihne si třeba při práci ještě zavtipkovat se sousedem a je to takový přirozený jo...Tady se mi zdá, že ta atmosféra je jako dost divná, prostě teď' děláme všichni tohle, teď' stop a jdeme všichni dělat něco jinýho...A já třeba položím otázku a některý děti to jako chtěj strašně vykřiknout jo a v podstatě tím, že to vykřiknou jsou připravený na tu komunikaci a chtěj si povídat dál a byly by schopný se dostat daleko, jenže já musím počkat a nechat někoho jinýho taky mluvit, aby nemluvil pořád ty samí. Takže některý ty děti prostě upozadím a samozřejmě jim pak ta pozornost uvadá...No, takže tohle jako v sobě pořád řeším, prostě tady jakože to zdržuje ty rychlejší a těm pomalejším to jako nějak extra nepomáhá.“*

S postupem času si již více osvojil dovednost přesněji odhadnout, jak ke svým žákům přístupovat tak, aby jim mohl nabídnout vhodnou formu pomoci, což je patrné z jeho výpovědi: *„Ale jako už jsem se naučil to, a s tím jsem na začátku hodně bojoval, jako opravdu si všímat hlavně těch dětí, který maj problémy, obcházet je a být nápomocen, když je třeba, a těch rychlejších si moc nevšímat, ty si prostě jedou své tempo.“* Jeho vysněnou formou je možnost nechat každého z žáků pracovat v tak, jak mu maximálně vyhovuje a jak mu jeho schopnosti dovolí. Tuto představu však vnímá zatím jako nereálnou: *„Mám to jako takovej nedostižnej cíl, jako tak nějak to tady v tý třídě udělat,*

aby opravdu si ty děti mohly trochu zvolit svoje tempo a myslim si, že pak by odpadly takový ty děti, co nepracujou“.

Představa učitele Filipa, o blízkém a přátelském vztahu se svými žáky, se s přibývajícimi zkušenostmi ukázala jako nereálná, což s sebou přináší nové otázky ohledně podoby tohoto vztahu: „*No mě třeba mrzelo, já jsem si vždycky představoval, že budu ten učitel, kterej s těma dětma jakoby pojede na tý jedný lodi a budeme spolu kamarádi a prostě společně budeme hledat cesty, jak se zlepšit a říkal jsem si, že i prostě jim nechám mně radit, ale jakože jsem chtěl hodně aby viděly, že jsem taky člověk, že bojuji s leností, bojuju s výbušností a že je to přirozený a má na to člověk právo, ale že je třeba to nějak korigovat, protože jinak si tím může dost pošramotit vztahy... A s těma páťákama se mi to zpočátku dařilo, ale pak jsem jako opravdu cejtil, že jsme každéj jinde. Že oni netouží být se mnou kamarádi, že oni maj svoje vlastní kamarády a já jsme pro ně hold ten učitel, kterej už je prostě starej, i když mi bylo 25... Už jsem pro ně byl někde jinde a já pochopil, že to tak prostě nejde, že učitel je učitel a žák je žák. Ten vztah si, myslim, může být do určitý míry kolegiální, ale určitě to nebude nějaký srdceryvný vztah, na kterým by se dalo stavět nějaký hlubší přátelství.“*

Zkušenosti učitelé při vzpomínce na jejich začátky kariéry uvedli, že se potýkali s problémy, jako je **odhad času**, tedy dovednost naplánovat si hodinu tak, aby byl její čas co nejefektivněji využit: „*Těžké to bylo například v tom rozvrhnutí, jako časovém, že jsem nevěděl, kolik času bude komu co trvat, nevěděl jsem, jak bude ta třída reagovat na mě (...)*“ „*Protože vim, že ze začátku jsem měla přípravu, a strašně mi dělaly problémy cokoliv vynechat, cokoliv nedodělat, takže kolikrát se stalo, že když jsem absolvovala kritické myšlení, nultý ročník, tak jsem myslela, že všechny ty metody tam maxim nacpat. A s ohromnou radostí jsem šla do školy, a ty děti po hodině padly. Jo, protože to nebylo zvládnutelný, a já místo toho, abych řekla, no, tak příště jedna metoda a dost, všechno ostatní nic, tak jsme lámala si hlavu, kde je problém. Jestli ty děti to nezvládnou a nemaj na to, a přitom já jsem to nezvládla, protože jsem tam toho měla moc.*

Respondenti též uvedli, že by v začátcích své kariéry velmi uvítali **možnost sdílení svých pocitů a nejistot** vyplývajících z nové role. Možnost sdílet své obavy a slyšet

ujištění o tom, že to, co učitel prožívá, je normální. Tato kategorie se objevovala u obou začínajících učitelů a dále u zkušeného učitele Pavla a byl na ní kladem velký důraz: „*Jako možná kdybych mohla ty moje pocity takhle řešit s nějakým učitelem zkušeným...A on mi na to třeba řekl, což bylo pro mě supr, že jsem si mohla přečíst tu knížku První kroky učitele, kde bylo napsaný, že to je normální, to co já cejtim, protože já jsme měla pocit, že to, co já prožívám, je prostě nenormální a že jsem jako úplněj looser jo, že jsme úplně nějak jako (smích), jako nemožnej učitel, že si říkám, k čemu to studium jako bylo, jo, a že bych potřebovala, aby mi někdo řekl – ale tohle je normální, já když jsem začínala učit, tak jsem ty pocity měla úplně stejný jo, že nevíš jak na ně, že jako dáváš samý jedničky a nedokážeš na ně být trochu přísnější – a to je věta, kterou já bych potřebovala slyšet častěji, i teď bych to fakt potřebovala. To by mi myslim pomohlo, jednou za měsíc si s někým sednout a popovídat si o tom.*“ „*A to jsem právě zažil i v těch Modřanech, kde se to řešilo a ta atmosféra tam byla taková, že jsem se nebál to říct, že se mi třeba v téhle třídě učí špatně a že se tam děje to a to, a neměl jsem už ten pocit, že je to moje selhání. Takže jsem ocenil, že jsem tam měl podporu, že mi někdo řekl, že se mu to stává nebo stávalo taky a že to řešil tak a tak (...)*“.

Mít možnost reflektovat svou přípravu hodiny, případně vytvářet hodinu společně s dalším vyučujícím, by uvítal začínající učitel Filip: „*Mně by asi hodně pomohlo, mě třeba baví, já totiž spolupracuju s jednou slečnou z fakulty a ona mi sem dodává studenty pedagogiky na pozorování hodiny a já se snažím ty praxe dělat tak, aby oni se sem nepřišli jen koukat, jak to má fungovat, ale že sem jdou a je to spíš taková naše dílna, že s epak o tom spolu bavíme jakoby co třeba i na mých hodinách vylepšili nebo tak, a mně tohle strašně vyhovuje, protože oni jsou fakt ti studenti plní nápadů a jako přijde mi to, že já jsem na to sám, utáhnout tu třídu, a pak dělat tu přípravu na hodinu sám, s nikým to nekonzultovat, nepolemizovat...Jako kdyby moje žena byla taky učitelka a mohli jsme se spolu o tom bavit, tak by to taky bylo možná o něčem jiným, ale takže, prostě mi tady chybí nějaký partner, se kterým bych mohl tyhle věci diskutovat no.*“ „*Každý den, nebo i reflektovat zpětně tu hodinu s někým. Ted' třeba jsem se zapojil do asistentské praxe, že mi sem chodí asistentka do třídy, jsou to teda tři hodiny týdně, což není moc, ale je to docela fajn, že si potom prostě sednem, řeknem si velice stručně, a fakt je to půlhodiny ale prostě mám z toho dobrej pocit, že jsem to reflektoval a můžu na*

tom stavět dál no.“ Začínající učitel vnímá požadavky, které jsou na něj v rámci jeho nové profese kladeny, jako obtížné, proto by uvítal možnost svůj způsob práce s někým konzultovat.

3.7.6 Vnímání profesního vývoje

A) začínající vyučující

Tabulka č. 11: Vnímání profesního vývoje

Kategorie	Význam kategorie
1. kritérium splnění cílů	učitel hodnotí svou hodinu jako úspěšnou, pokud se mu podařilo během probrat s žáky to, co plánoval
2. kritérium aktivity žáků	učitel hodnotí svou hodinu jako úspěšnou, pokud se mu podařilo do výuky aktivně zapojit všechny žáky
3. učitelství jako vrozený talent	učitel vnímá své povolání jako něco, kde jsou určujícím kritériem pro kvalitní vykonávání této profese vrozené předpoklady; pokud jedinec tyto předpoklady nemá, nemůže se stát dobrým učitelem, jelikož se těmto předpokladům nelze naučit
4. učitelství jako ztotožnění se s rolí	učitel vnímá své povolání jako něco, kde je určujícím kritériem pro kvalitní vykonávání této profese schopnost sžít se s touto učitelskou rolí a její přijetí do svého sebepojetí

B) zkušení vyučující

Tabulka č. 12: Vnímání profesního vývoje

Kategorie	Význam kategorie
1. kritérium atmosféry	učitel hodnotí svou hodinu jako úspěšnou, pokud v ní panovala příjemná atmosféra, žáky výuka bavila, a pokud výuka probíhala plynule, bez nečekaných událostí vyžadujících větší intervenci učitele (hrubá nekázeň žáků, selhání techniky používané k výuce atd.)

2. učitelství jako vrozený talent	učitel vnímá své povolání jako něco, kde jsou určujícím kritériem pro kvalitní vykonávání této profese vrozené předpoklady; pokud jedinec tyto předpoklady nemá, nemůže se stát dobrým učitelem, jelikož se těmto předpokladům nelze naučit
-----------------------------------	---

V tomto tematickém okruhu se objevilo pět kategorií: *kritérium splnění cílů*; *kritérium atmosféry*; *kritérium aktivity žáků*; *učitelství jako vrozený talent*; *učitelství jako ztotožnění se s rolí*.

V rámci této tematické oblasti jsem se snažila zjistit, jak vnímají začínající a zkušení učitelé sami sebe v roli učitele a učitelskou profesi jako takovou. V odpovědích na otázku „*Jakým způsobem hodnotíte, zda byla Vaše hodina úspěšná?*“, se vyskytovaly dvě linie odpovědi.

Mnou dotazovaní začínající učitelé kladli důraz na to, aby při své hodině zvládli probrat to, co měli naplánováno a byl tak **splněn jejich cíl**, který si na daný den připravili a který v hodině sledovali a to, zda se **žáci aktivně hodiny zúčastnili** a pracovali : „*Nó, právě podle toho, jestli si odnesli to, co jsem já chtěla, a nebo jestli si vůbec něco odnesli, jestli se ta hodina nerozplizla. To prostě vidíš, podle toho, jak oni odpovídali, nebo podle toho, jak pracovali do sešitu. Nemusí to být ani na základě kázně jo, to jako někdy úplně není odpovídající, to ti jako taky řekne něco, jako jak je to baví, ale jestli jsem splnila to, co jsem chtěla, jestli si odnesli to, co jsem chtěla a plánovala.*“ „*Dobře zvládnutá nebo úspěšná hodina je pro mě ta, kdy se všechny děti aktivně zapojily.*“ „*(...) ale jako když se aktivně zapojili, tak mi pak ani nevadí, že těch pět stromů neumí, pokud vím, že fakt makal a zapojil se a snažil se překonat sám sebe, prostě byl aktivní.*“

Zkušení učitelé kromě kritéria splnění cílů ještě **vyzdvihovali důraz na celkovou atmosféru ve třídě**, která je podle nich mnohdy **důležitější než splnění toho, co měli na hodinu nachystané**: „*No, je to určitě hodně o těch pocitech, ale samozřejmě že pro mě u té matematiky je to kritérium, jestli uděláme to, co jsem měl udělat. Druhá věc je atmosféra, to si myslím, že je taky hodně důležitý, už v tom Rajeci jsem si uvědomil, že ty děti zapomenou, co jsme se ten den naučili, ale nezapomenou, jaká tam v té třídě, při té hodině, byla atmosféra.*“ „*Vopravdu to jede, vodsejpá, nádhera*“ „*Když to šlape, ty děti*

mají čas k tomu něco říct, když třeba i řeknou ‚ježiš, to už je konec?‘. To bývá dobrá hodina. Protože ty děti by to klidně natáhly, uteklo jim to rychle“ „Přesně tak, je tam dobrá atmosféra, děti spolupracují, je tam to pracovní napětí, to příjemný, kdy to chtěj dělat. A není důležité, zda stihneme všechno, ale to, jak pracují a zda se zapojují a tvoří.“

Také v představách začínajících a zkušených učitelů o povaze učitelského povolání jako takovém se objevily dva hlavní názorové proudy. Dominantní byla představa **učitelství jako něčeho, pro co má jedinec vrozené vlohy, či talent** a čemu se lze naučit jen do určité míry: „*Ten tolerantní říká, že každý, kdo se snaží, se to může časem naučit. Ale myslím si, že ten tolerantní nemá ve všem pravdu, Jsou lidi, kteří mají k učení sklon (...). To máte předpoklady jít učit.*“ „*Já bych řekla, že během těch pěti let by člověk, který je soudný, měl poznat, zda na to má, nebo nemá.*“ „*Myslím, že jsou kantoři, který i bez škol by byli dobrý a ta škola jim pomůže na didaktiky, jak stavět hodinu, jak třeba zjistit, že má někdo problémy jako dyslexie a tak dále. Ale když někdo tohle všechno, školy klidně tři, ale nebude mít vztah k dětem, tak se to nenaučí a ten tam nemá co dělat.*“ „*Jsou lidi, kteří mají k učení sklon. Učitelé mají chápat, chápající člověk, tolerantní, pracovitý člověk, schopný obětovat svůj čas a člověk trošku jako herec, protože učitelství je v podstatě herectví, jo? Tohle jsou lidi, kteří Vám v psychologických testech takhle vylezou. To máte předpoklady jít učit. Pokud tohle nemáte, ano, můžete jít učit, ale jako...Možná na střední škole už to jde, že ten učitel je takovej ten s bičem, tvrdej, ale na tom prvním stupni? To nejde.*“ „*Myslím, že učitelství je taky částí talentu, velká část talentu.*“

O vrozenosti určitých předpokladů pro vykonávání učitelské profese je přesvědčena také začínající učitelka Klára: „*Jelikož nevím, jestli se to dá říct že to je předpoklad, ale třeba já jsem celkově hodně vztahovačná, takže tím pádem, co mi ty děti řeknou a jak se mi ta hodina povede nebo nepovede, tak si víc беру než člověk, kterej je splachovací. Rozumíš jo, stejně tak jakoby jsem, teď už teda mím, ale jsem spíš introvert, což se taky hodně na tom učitelství ukáže – jak vystupuješ, jak mluvíš, to taky děti hodně zaujme, a poznaj to, jestli z nich jsi nervózní nebo ne. Myslím si že se to tak dá říct, že existujou určitý předpoklady no.*“ „*Musí tě umět naučit, vysvětlit, zajímavě podat a má to prostě*

v sobě... “ „Já si myslím, že jako to je jako příklad našeho pana ředitele jo, kdy já vidím, že oni ho ty děti jako strašně zbožňují prostě, on je zaujme jenom tím, že na oběd přijde s houslemi a začne jim tam hrát a ty děti to úplně zaujme, protože kterej ředitel tohle udělá, jo? Ale zároveň jako věděj, že, jak to říct, že to co řekne, tak splní a je to pro ně takovej ten, ta přirozená autorita, že je s nima taky kamarád, ale není na ně mnohdy jako mírnej, nebo prostě viděj, že to jako umí i potrestat, pokud někdo dělá něco, co nemá. “ „Ale přeci jenom jsou nějaký předpoklady k tomu umět improvizovat, bejt průbojný, dokážou vystupovat, nestyděj se (...). “

Zkušený učitel Pavel je přesvědčen, že vrozené dispozice pro tuto profesi hrají hlavní roli v otázce „dobrého učitele“: „Setkal jsem se s tím názorem, vlastně na té škole v Praze kde jsem učil, kde teda paní ředitelka o někom prohlásila ,ten na tu kantořinu prostě není‘, a já jsem to tak nějak jako přijal a asi s tím do jisté míry souhlasím, né všichni na to mají.“ „Stačí ti ta odpověď, že někdo na to jako má a někdo prostě nemá?“ Dále by učitel měl být schopen nejen srozumitelně předat vědomosti žákům, ale celkově být pro žáky vzorem: „Dobrý učitel je ten, který své žáky posouvá, ale i já sám se od těch žáků hodně učím jo, někdy přinášejí nové úžasné řešení i v té matematice jo, ale hlavně jejich zápal, snaha udělat to co nejlíp nebo udělat něco pro toho druhého, nebo se popasují s tím, že jim něco nevyšlo a nějak to zvládnou. Takže ta moje představa je taková, že je to člověk, který fakt dokáže jim naslouchat, zároveň je teda umí vést tím správným směrem a nemusí to být opravdu jen k tomu, že něco počítáme, ale je to ten člověk, který je fakt umí provést i nějak životem... Všechny ty předměty by měly směřovat k tomu, aby viděli, že jednak já jsem učitel jako odborníka, zároveň člověk vysokých kvalit, morálních i lidských.“

Odlišná představa je reprezentována kategorií **učitelství jako ztotožnění se s rolí**, kdy je kladem důraz na to, aby se učitel se svou novou rolí postupně sžil a integroval ji do své identity, což je podle tohoto začínajícího učitele klíčem k úspěšnému vyučování: „(...) prostě musí umět ty děti namotivovat, ale každý do dělá a umí nějak jinak – někdo křikem, někdo umí vytvořit parádní aktivity, který ty děti nadchnou, někdo s těma dětma bude komunikovat určitým způsobem, který ty děti přijmou jako příjemný. Jakože si myslím, že je to spíš o tom, aby se v tom našel, že může mít genetický předpoklady

jakýkoliv, ale musí to prostě umět využít pro tu pedagogiku. Já si myslím, že jako třeba i na tý vyšce nebo i střední, kteří do tý auly přišli, hodinu a půl mluvili, ale já jsem je vnímal. A pak byli takoví, u kterých jsem po pěti minutách vypnul a já si říkal, ‚o čem vlastně mluvili?‘ Ale zas kdyby ten, co tak dobře mluvil, měl pro nás třeba připravit nějaký aktivitu, tak by to třeba nezvládl, jo, že prostě ten učitel musí najít sám sebe v tom povolání a přijmout to jako součást sebe, no.“

3.8 Diskuze

Na základě provedené analýzy rozhovorů jsem se pokusila odpovědět na hlavní výzkumné otázky, které jsem si před zahájením výzkumu stanovila. Hlavní výzkumná otázka číslo 1 zní: „Jakým způsobem přistupují k různým aspektům práce se třídou začínající a zkušení učitelé?“. Tato hlavní výzkumná otázka zahrnuje konkrétní oblasti práce s třídou – příprava na hodinu, motivace žáků, kázeň, metody výuky.

Z analýzy dat vyplynulo, že začínající a zkušení učitelé přistupují k jednotlivým oblastem práce se třídou odlišně. V oblasti příprava na hodinu se začínající učitelé potýkají s obtížemi spojenými s odhadem časové dotace a rozvrhu vyučovací hodiny. Způsob přípravy na hodinu je u těchto dvou skupin také rozdílný. Začínající učitelé si své plány sepisují podrobně, ve větách, zkušení učitelé se spoléhají na své zkušenosti z minulých let, díky čemuž je jejich příprava stručnější a má spíše charakter sepsání struktury hodiny, a oproti začínajícím učitelům sestavují jednotlivé hodiny s ohledem na jejich dlouhodobé cíle. Zkušení učitelé si tedy vypracovávají svou přípravu na hodinu s ohledem na dlouhodobý cíl, na který se orientují, zatímco začínající učitelé si přípravu vypracovávají s ohledem na cíle krátkodobé. Toto zjištění je v souladu se závěry dosavadních výzkum této oblasti (např. Tsui, 2003; Ericsson a Charness, 1994, Vašutová, 2007), podle kterých je typickým rysem přípravy u začínajících učitelů detailní sepsání všech činností, které chtějí v průběhu hodiny realizovat, zatímco zkušení učitelé mají přípravu spíše stručnější, formou bodů, ovšem s ohledem na dlouhodobé cíle, které si vytyčili (Brown et McIntyre, 1992, in Tsui, 2003).

Výzkum přinesl zjištění také ve způsobu vnímání motivace žáků. V této oblasti byla u začínajících učitelů klíčová kategorie *blízkost k žákům*, kdy začínající učitelé na otázku, jakým způsobem přistupují k motivaci žáků při výuce, zdůrazňovali svou

znalost a bližší poznání jednotlivých žáků, které využívají při volbě vhodném způsobu jejich motivování. Zároveň přiznávají, že jim právě tato oblast činí potíže, což je v souladu se zjištěním výzkumů, se kterými jsem pracovala v teoretické části této práce (Kalhous, Obst, 2009; Šimoník, 1995; Tsui, 2003). Z výpovědí vyplynulo, že zkušení učitelé využívají při motivování žáků svých zkušeností z minulých hodin a také jsou schopni adekvátně reagovat na prvotní projevy snižování pozornosti žáků. Dokážou snáz přejít k jiné, nepřipravené činnosti v případě poklesu pozornosti žáků. Tyto schopnosti se pozitivně promítají do celkového chodu vyučovací hodiny a míry aktivity žáků během ní.

Mezi vyučujícími se také ukázaly rozdíly v přisuzování příčin nedostatečné motivovanosti žáka v hodině. V této oblasti jsem nenalezla kategorie, které by se výhradně vztahovaly k určité skupině vyučujících. U zkušených učitelů se vyskytly kategorie *vnější příčina pasivity žáka* a *pasivita žáka jako výzva* a u začínajících to byly kategorie *pasivita žáka jako selhání učitele* a *vnější příčina pasivity žáka*. Dle Mareše, Skalské a Kantorkové (1994, in Průcha, 2009) mají zkušení učitelé tendenci přisuzovat si za neúspěchy žáků nižší odpovědnost, než začínající učitelé. Tomu by odpovídala zřejmě kategorie *vnější příčina pasivity žáka*, kterou charakterizuje učitelova tendence přisuzovat příčiny pasivity žáka vnějším faktorům, které nemůže příliš ovlivnit. Vzhledem k malé velikosti výzkumného vzorku v tomto výzkumu však nelze určit, zda toto odlišné pojetí příčin pasivity žáka u zkoumaných učitelů vyplývá z odlišných charakterových vlastností daných učitelů, nebo zda souvisí s délkou jejich praxe.

Jednoznačně však z odpovědí všech respondentů vyplývá, že motivace žáků je pro ně důležitou oblastí, které věnují velkou pozornost. Pokud se žák během vyučovací hodiny nezapojuje, je pasivní, vyvolává to v učitelích nepříjemné pocity a snaží se žáka aktivizovat. I toto zjištění je v souladu s poznatky z odborné literatury zabývající se touto problematikou (např. Šimoník, 1995; Průcha, 2009).

Co se týče způsobu vnímání začínajících a zkušených učitelů různých metod výuky, zjištění tohoto výzkumu jsou poněkud odlišná oproti některým výzkumům této oblasti. V kontrastu s pojetím začínajícího učitele dle Šimoníka (1995), podle kterého se začínající učitel kvůli nedostatku sebejistoty spoléhá hlavně na učebnice a častěji využívá metody, ve kterých je učitel aktivní a žáci spíše pasivní, v mém výzkumu obě skupiny vyučujících preferovali inovativní metody. Zkušení vyučující kladli důraz na

přínos inovativních metod v tom, že podporují žáky k větší aktivitě a samostatnosti při jejich plnění, což vnímají jako důležitou dovednost. Toto vnímání reflektuje schopnost zkušených učitelů orientovat se při realizaci výuky na dlouhodobější cíle a volit takové postupy či metody, které k těmto cílům směřují. Také začínající učitelé odpověděli, že preferují ve svých hodinách inovativní metody, které se snaží do svých hodin pravidelně zařadit. Ve zdůvodněních této volby u zkušených a začínajících vyučujících se ukázaly pouze malé rozdíly. Kategoriemi pro tuto oblast jsou *inovativní metody jako dobrá varianta pro žáky* a *inovativní metody jako dobrá varianta pro žáky i učitele*. Z mého výzkumu vyplývá, že volba určitých metod výuky je u začínajícího učitele do jisté míry ovlivněna vnímáním, či názorem autority na danou metodu, což koresponduje se Šimoníkovým (1995) zjištěním v jeho výzkumu. Naproti tomu Zormanová (2012) ve své publikaci píše, že většina učitelů na prvním stupni se snaží co nejčastěji zařazovat inovativní metody do svých hodin, avšak bez bližší specifikace, zda existují rozdíly dle délky praxe daných učitelů.

V oblasti *kázně* se také objevily rozdíly v jejím vnímání mezi začínajícími a zkušenými učiteli. Začínající učitelé vnímali nekázeň jako něco ohrožujícího, co narušuje jejich jistotu a zároveň jako něco, co je pro ně obtížné zvládnout, což je v souladu s poznatky z odborné literatury, která se věnuje této problematice (Šimoník, 1995; Průcha, 2009; Vašutová, 2007).

U zkušených vyučujících byla mnou realizovaným výzkumem zjištěna tendence vnímat nekázeň žáků jako něco, co je ve školní třídě běžné a co nelze zcela eliminovat. Nekázeň žáků si zkušení učitelé v tomto výzkumu nevysvětlují jako útok a není vnímána jako zdroj ohrožení. S tím souvisí i odlišné pojetí trestů u začínajících a zkušených učitelů, jak ukázal tento výzkum. U zkušených učitelů byly tresty vnímány jako něco, co je vhodné použít pouze v případě, že učitel nevidí „jiné východisko“. Začínající učitelé naproti tomu v rozhovoru vypověděli, že prožívají velké dilema, až pocity viny, pokud se k trestu uchýlí, případně nejsou schopni zvolit adekvátní formu trestu, protože mnohé „žákovské prohřešky“ neumí včas identifikovat.

Podobně jako v oblasti motivace žáků se ukázaly individuální rozdíly v přisuzování odpovědnosti za případnou nekázeň žáků. To vyjadřují kategorie *nekázeň žáka jako odpovědnost učitele*, *nekázeň jako odpovědnost učitele i žáka*, které se objevily ve výpovědích začínajících učitelů a které ilustrují jejich vnímání této

problematiky, která je pro ně náročná z hlediska nalezení adekvátního řešení. Zkušení učitelé se ve svém vnímání pojetí odpovědnosti vzájemně odlišovali. Ani k této oblasti jsem nenalezla výzkum, který by se zabýval vnímáním začínajících a zkušených učitelů nekázní žáků z hlediska odpovědnosti za ni. Rozdíly ve vnímání dotazovaných učitelů v tomto výzkumu, zdá se, nesouvisí s délkou jejich praxe, ovšem tento závěr nelze zobecnit, vzhledem k povaze výzkumu a velikosti mého výzkumného vzorku.

Druhá hlavní výzkumná otázka se zabývala způsobem vnímání začátků profesní kariéry u začínajících a zkušených učitelů. Výzkum ukázal, že začínající i zkušení učitelé vnímají/vnímali první měsíce ve škole jako velmi náročné, plné nečekaných situací, kterými se cítili být zaskočení. S tím souvisí i nejistota v nové roli a obavy, zda jako učitelé obstojí v očích žáků i kolegů. Silné, spíše negativní pocity během začátků vykonávání své kariéry, spojené s intenzivním prožíváním překvapení a pocitem zaskočení z reality, kterou jsem označila jako kategorii *šok*, se objevila pouze u jednoho zkušeného učitele, nevyskytla se tedy u všech respondentů. Literatura, ze které jsem čerpala pro teoretickou část této práce, uvádí, že se pocity „drsného střetu s realitou“ nemusejí paušálně vyskytovat u všech začínajících učitelů (Šimoník, 1995), což je v souladu se zjištěním tohoto výzkumu. O čem však literatura z této oblasti příliš nepojednává, jsou některé další fenomény, které se mi v souvislosti s vnímáním začátků kariéry učitelů objevily. Tento fenomén je například reprezentován kategorií *dilema blízkosti vztahu*. Oba začínající učitelé zdůrazňovali ve svých výpovědích fakt, že jim činí obtíže stanovit si optimální podobu vztahu k žákům. Snaží se aplikovat spíše „kamarádský“ přístup, i přesto, že v něm spatřují nedostatky a příliš se jim neosvědčil. Důvodem je jejich nízká sebejistota v roli učitele, ale dle jejich výpovědí hraje roli i věk – začínající učitelé mají pocit, že věkový rozdíl mezi nimi a žáky není natolik velký, aby museli aplikovat „příliš formální vztah“. Toto vnímání se u zkušených učitelů neobjevovalo.

Výzkum také poukázal na fakt, že učitelé velmi citlivě vnímají oblast mezilidských vztahů ve svém zaměstnání, a že tato oblast má vliv na práci učitele. To, jak bezpečně se učitel ve svém zaměstnání cítí (ve smyslu mezilidských vztahů), ovlivňuje jeho způsob nazírání na sebe v roli učitele, ale také jeho způsob práce se třídou. Všichni respondenti uvedli, že se ve svém aktuálním pracovním prostředí cítí bezpečně, a že jim tento pocit umožňuje zkoušet různé metody výuky, realizovat třídní

projekty atd. Dalším zjištěním výzkumu je, že učitelé vnímají jako velmi potřebné mít možnost konzultovat a reflektovat své postupy, ale i pocity a obavy, zvláště na začátcích své profesní kariéry. Ve svých profesních začátcích jsou vystaveni velkému množství nových, zátěžových situací, na které se necítí být připraveni a které narušují jejich sebejistotu. Podpora zkušenějších kolegů, vedení školy, či psychologa, která by jim poskytla ujištění o „normálnosti“ jejich pocitů a prožívání nesnází, je začínajícími i zkušenými učiteli vnímána jako velmi naléhavá a potřebná.

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku č. 3, která zní „Jakým způsobem vnímají svůj profesní vývoj začínající a zkušení učitelé?“, lze najít v kategoriích *učitelství jako vrozený talent* a *učitelství jako ztotožnění se s rolí*. Zjištění tohoto výzkumu nepoukazují na souvislost délky praxe s pojetím učitelské profese jako takové. Co však začínající a zkušení učitelé vnímají odlišně, je hodnocení „úspěšné hodiny“. Zkušení učitelé vnímají jako kritérium úspěšné hodiny nejen splnění naplánovaných aktivit a cílů, které si na danou vyučovací hodinu připravili, ale zdůrazňují také kritérium příjemné atmosféry ve třídě. Začínající učitelé svou hodinu hodnotí z hlediska splnění, či nesplnění aktivit a cílů. Tedy, stěžejní je pro začínající vyučující to, zda se během hodiny stihla probrat jimi naplánovaná látka a zda se splnily úlohy, které si na danou vyučovací hodinu připravili (tzn. zda se splnil krátkodobý cíl). Zkušení učitelé nekladli tolik důraz na samotné splnění vytyčených úloh a aktivit, ale spíše na jejich celkový dojem z vyučovací hodiny. Tento výsledný dojem odvozovali od panující nálady ve třídě, či na základě míry zapojení žáků během výuky.

Limity této práce spatřuji především v malém počtu učitelů, se kterými byl rozhovor uskutečněn. Větší počet respondentů by umožnil získat více poznatků o subjektivním vnímání učitelů a tím i možnost detailnějšího srovnání mezi vyučujícími začátečníky a vyučujícími experty. Dalším možným úskalím může být fakt, že jedna dvojice respondentů pocházela z malé školy, ve které byl počet žáků, oproti běžným městským školám, znatelně nižší, což se také mohlo projevit v jejich vnímání některých oblastí, které jsem výzkumem zjišťovala. Všichni respondenti vyučovali na 1. stupni ZŠ, který je také specifický, co se týče přístupu k žákům a požadavky na vyučující. Další výzkum z této oblasti by mohl být proveden s učiteli z 2. stupně ZŠ, případně středních škol, a výsledky by mohly být vzájemně porovnány. Zajímavé a hlubší poznatky o pohledu

začínajících a zkušených učitelů na práci se třídou by mohlo přinést propojení metody polostrukturovaného rozhovoru a pozorování vybraných učitelů během výkonu jejich práce, neboť právě pozorování může prozradit i to, co respondent na sebe „neprozradí“ v rozhovoru.

V dalších výzkumech by mohla být zajímavá bližší analýza toho, jakým způsobem se liší způsob přisuzování odpovědnosti za pasivitu či nekázeň žáka mezi začínajícími a zkušenými učiteli, a zda existuje souvislost mezi délkou jejich praxe a touto atribucí. V tomto výzkumu se sice objevily určité rozdíly, ovšem vzhledem k počtu vyučujících, se kterými byl rozhovor uskutečněn, neposkytují tato zjištění dostatečný podklad pro zodpovězení této otázky. I zde tedy vidím prostor pro další výzkumy.

Ačkoliv od realizace některých rozsáhlých výzkumů na toto téma uběhlo již mnoho let, ukazuje se, že téma mezilidských vztahů je pro vyučující stále velmi aktuální, a že právě v této oblasti se vyučující potýkají s největšími obtížemi. V posledních letech došlo k mnohým reformám školství a s tím i ke změnám a snaze zdokonalit školní kurikula. Pokud se však podíváme na tyto změny z perspektivy učitelů, nebyly přijaty žádné ucelené směrnice, které by se zabývaly možnostmi, jak ošetřit situaci vyučujících tak, aby měli zajištěnou takovou míru a způsob podpory, kterou by oni sami nejvíce uvítali. Vzhledem k výsledkům (nejen) této práce je však zřejmé, že právě nedostatek možností podpory pro učitele je jedním ze stěžejních problémů učitelství. Instituce školy je v posledních letech často terčem kritiky, ať už je to způsob, jakým se dětem ve škole předávají vědomosti, či přístup učitelů k žákům. Domnívám se, že právě dostatečná a kvalitní podpora (nejen) začínajícím učitelů je klíčem k efektivní a kvalitní práci vyučujících. Je proto myslím na místě, aby tomuto tématu byla věnována větší pozornost v budoucích výzkumných šetřeních.

4 Závěr

Cílem této práce bylo analyzovat perspektivu vnímání práce se třídou, začátků profesní kariéry a profesního vývoje začínajících a zkušených učitelů. Zjištění tohoto výzkumu potvrdila, že obtíže dnešních učitelů jsou stále velmi aktuální. Začínající učitelé se připravují na hodinu odlišně oproti zkušeným vyučujícím. Z důvodu nedostatku zkušeností nemají dobrý odhad pro časovou dotaci a rozvržení vyučovací hodiny, stejně tak se neorientují na dlouhodobé cíle při jejím plánování.

Obě skupiny vyučujících vnímají jako velmi důležitou oblast motivace žáků, ovšem v tomto výzkumu mezi začínajícími a zkušenými učiteli nebyly nalezeny charakteristické způsoby vnímání u těchto dvou skupin. V oblasti metod výuky se má zjištění rozcházet s některými dosavadními výzkumy této oblasti, podle kterých se začínající učitelé raději drží klasických metod a učebnic, protože jim přináší opěrný bod a zdroj jistoty. Toto zjištění může být způsobeno malým počtem učitelů, se kterými byl rozhovor uskutečněn, ale i tím, že dnešní začínající učitelé se již na svých fakultách učí více pracovat s inovativními metodami, a že v posledních letech proběhlo mnoho školských reforem, které s sebou přinesly i změny ve způsobu vzdělávání ve školách.

Způsob, jakým vnímají začínající a zkušení vyučující svůj profesní vývoj, je na základě zjištění v této práci v některých aspektech odlišný. Začínající učitelé posuzují úspěšnost své hodiny na základě toho, zda se jim podařilo splnit naplánované cíle, a zda se žáci aktivně zapojovali. Zkušení učitelé kladli větší důraz na celkovou, příjemnou atmosféru v hodině, kterou nadřazovali nad splněním naplánovaných úkolů. V představách o učitelské profesi jako takové se většina učitelů shodla na představě o určité vrozenosti předpokladů pro toto povolání. Domnívám se, že tato představa má také určitý vliv na to, jakým způsobem vnímají určité aspekty práce se třídou, jako je například kázeň. Je-li učitel přesvědčen o tom, že nemá vlohy pro adekvátní zvládnutí zátěžových situací, které školní třída přináší, odráží se to i v jeho přístupu k těmto jevům. Naproti tomu, učitel, který vnímá jako předpoklad pro zvládnutí učitelské role ztotožnění se s touto rolí, může vnímat problémy se žáky jako vlastní nedostatek, na kterém však může zapracovat. Cílem tohoto výzkumu však nebylo ověřování takovýchto domněnek, proto by tato oblast mohla být blíže zkoumána dalšími výzkumy.

Jako zásadní se v tomto výzkumu ukázalo téma mezilidských vztahů mezi učiteli, žáky i v pracovním kolektivu. Obě skupiny vyučujících vnímají velmi citlivě své

začátky kariéry, spojené s novými pocity nejistoty, až ohrožení. Začínající i zkušení učitelé uvedli, že jim chybí, či chyběla možnost mluvit o své nejistotě a problémech se zkušenějším kolegou, který by jim potvrdil „normalitu“ jejich prožívání. Způsob, jakým je začínající vyučující uveden do nového kolektivu, a jakým způsobem jej nový pracovní kolektiv přijme, zdá se, je pro přijetí jeho nové role podstatný a odráží se i ve vnímání dalších oblastí jeho práce (nekázeň žáků, metody výuky). Důležitým zjištěním této práce je tedy fakt, že učitelé by zvláště v začátcích kariéry uvítali větší možnosti intervence zkušenější osoby, která by jim pomohla překonat tyto počáteční nesnáze a povzbudit je v jejich činnosti, ale také by jim pomohla začlenit se do nového pracovního kolektivu.

Jak bylo zmíněno výše, právě kvalitní síť podpory pro vyučující představuje deficitní komponentu ve školském systému. Domnívám se, že by právě této oblasti, tedy zajištění adekvátní (nejen) psychologické podpory vyučujícím, měla být věnována větší pozornost.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

- Baštecká, B.** *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 879-80-7367-470-0.
- Bendl, S.** *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha : ISV nakladatelství, 2004. ISBN 80-86642-14-3.
- Cangelosi, J.,S.** *Strategie řízení třídy*. [překl.] Milan Koldinský. 4. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.
- Dytrtová, R., Krhutová, M.** *Učitel: Příprava na profesi*. Praha : Grada Publishing, 2009 . ISBN 978-80-247-2863-6.
- Ericsson, K. A. a Charness, N.** Expert performance: Its structure and aquisition. *American Psychologist*. 1994, stránky 725-747.
- Gavora, P.** *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. 80-7315-104-9.
- Kalhous, Z., Obst, Otto et al.** *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- Katz, L., G.** The Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*. [online]. Jan. 1972, vol. 73. iss. 1 .[cit. 2015-04-15]. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057922.pdf>.
- Kyriacou, Ch.** *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. [překl.] D. Dvořák a M. Koldinský. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
- Lerner, I. J.** *Didaktické základy metod výuky*. Praha : SPN , 1986.
- Lokšová, I. a Lokša, J.** *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve školě: cvičení pro rozvoj soustředění*. [překl.] Jakub Dobal. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- Long, R.** Hindsight: Teacher change and advice. *The internet TESL Journal*. [online]. Nov. 1999, vol. 5, iss. 11. [cit. 2015-03-20]. Dostupné z <http://iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html>.
- Lukas, J.** Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů. (část 1). *Pedagogika*. 2007, roč. 52, č. 4, s. 46-60.
- Lukas, J.** Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (část 2). *Pedagogika*. 2008, roč. LVIII., č. 1, s. 36-49.
- Mareš, J., Skalská, H. a Kantorková, H.** Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*. 1994, číslo 1, s. 25-35.

- Mareš, J.** *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- Miovský, M.** *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-248-1362-4.
- Narváez, N., C., P., Ramíezec, S., P., L. a Vasco, A., M., M.** Autobiographies: A Way to Explore Student-Teachers' Beliefs in a Teacher Education Program. *PROFILE Journal*. [online]. Dec. 2013, vol. 15, iss.2. [cit. 2015-05-29]. Dostupné z <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/36319/42057>. ISSN 1657-0790.
- Petty, G.** *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367- 4.
- Pišová, M.** Učitel - expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*. 2010, roč. LX, č. 3-4., s. 47-57.
- Podlahová, L.** *První kroky učitele*. Praha : Triton, 2004. ISBN 978-80-7254-474-5.
- Průcha, J.** *Česko anglický pedagogický slovník*. Praha : ARSCI, 2005. ISBN 80-86078-50-7.
- Průcha, J.** *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367503-5.
- Průcha, J.** *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J.** *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN ISBN 978-80-7367-647-6.
- Šimoník, O.** *Začínající učitel*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- Štech, S.** *Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství*. *Pedagogika*. 2007, roč. LVII, č.4., s. 326-337.
- Švaříček, R., Šed'ová, K. et al.** *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Tsui, A. B. M.** *Understanding Expertise in Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003.
- Urbánek, P.** Profesní časové zatížení učitelů ZŠ. *Pedagogika*. 1999, roč. XLIX, č. 3., s. 277-288.
- Urbánek, P.** *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. místo neznámé : Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

Vašutová, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi.* 2. přeprac. Praha : Pedf UK, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

Vonk, J., H., C. Conceptualizing Novice Teachers' Professional Development: A Base for Supervisory Interventions. [online] 1995. [Cit:2010-05-20.] Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390838.pdf>.

Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice.* Praha : Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

6 Seznam příloh

Příloha č. 1 – struktura rozhovoru

Příloha č. 2 – přepsané rozhovory s vyučujícími

Příloha č. 1

Struktura rozhovoru

1. Úvod – mé představení; seznámení učitele s účelem rozhovoru; získání souhlasu s nahráváním rozhovoru

2. Úvodní otázky

- Jaký jste měl/a dnes den?
- Jak jste spokojená se svou letošní třídou? Kolik učíte letos tříd?

3. Hlavní otázky

Tematický okruh 1: Otázky k hlavní výzkumné otázce (1) „Jakým způsobem přistupují k různým aspektům práce se třídou zač. a zkuš. učitelé?“

- Mohl/a byste mi, prosím, popsat, jak probíhá Vaše běžná příprava na hodinu?
- Jakým způsobem řešíte situaci, kdy žáci při hodině vyrušují?
- Jakým způsobem motivujete žáky při hodině?
- Jak vnímáte pojem „metody výuky“? Co si pod tímto termínem představíte?

Tematický okruh 2: Otázky k hlavní výzkumné otázce (2) „Jak vnímají začátky své profesní kariéry zač. a zkušený učitelé?“

- Zkuste si, prosím, vybavit své první dny ve škole v roli učitele. Vybavíte si, jaké pocity jste prožíval/a?

Tematický okruh 3: Otázky k hlavní výzkumné otázce (3) „Jakým způsobem vnímají začínající a zkušený učitelé „dobrého učitele“?“

- Jakým způsobem hodnotíte, zda byla Vaše hodina úspěšná/neúspěšná? Na základě čeho?
- Jakým způsobem hodnotíte, zda je učitel „dobrý“ nebo „špatný“?

4. Navazující, rozvíjející otázky (dle situace)

5. Ukončující otázky

- Chtěl/a byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme se bavili?

Příloha č. 2 – přepsané rozhovory s vyučujícími

Věra (praxe 25 let)

T: Tak, mohu náš rozhovor k mé bakalářské práci na téma „Pohled začínajících a zkušených učitelů na práci se třídou“ nahrávat?

U: Ano, samozřejmě.

T: Zeptám se, jaký jste dnes měla den?

U: Rychlý (*smích*). Jaké každý den, protože je konec školního roku, eh, teda kalendářního roku, se třídou zkusíme pochod Karla IV. na zítřek, chystáme vánoční besídky, dělali jsme věnec, řešíme vyúčtování a ještě se musíme učit.

T: Takže je toho spousta.

U: Je toho moc.

T: (*smích*). Můžu se zeptat, jak dlouho učíte?

U: Já učím od revoluce, čili pětadvacet let.

T: Kolik letos učíte tříd a jaké předměty vyučujete?

U: Hm, letos je to složitější, proto je taky víc rychlý, protože já mám sice míň hodin, ale mám tady ty čtvrtáky, který mám na český jazyk a na Člověk a jeho svět a literaturu, takže čtení, psaní a dějiny, vlastivěda a ostatní mají rozdělený jiní učitelé. A já mám naopak ještě francouzštinu v osmičkách a ještě jedno čtení ve trojice. Takže je to náročnější na přípravu, zvládnout to časově, pak hodnocení, nikoliv jedné třídy, takže jsme přistoupili letos na systém druhého stupně, ale s dětmi, které na to naprosto nebyly připravené, tak bojujeme trochu s časem, se samostatností a děti určitě na to být připraveni protože mají různé učitele, kteří si myslím, že každý ten jejich předmět je ten nejdůležitější, jak už to tak bývá na druhém stupni.

T: Jo, takže ty děti z prvního stupně maj na téměř každé předmět jiného učitele...

U: Tihle ti čtvrtáci, jinak ne, a oni vlastně do 3. třídy měli jen jednu paní učitelku, mimochodem hrozně hodnou paní učitelku, a byli zvyklí na ten mateřskej přístup, a teď byly hozeny do vody, kdy já se snažím na ně nebýt moc zase nátlaková, ale přeci jenom díky času a tím že mají více učitelů, tak je musím tlačit na to, aby se zrychlily a osamostatnily, a tahle třída je báječná, ale řekla bych, že je spíš na úrovni v té rychlosti a samostatnosti spíš menší, i když velice chytrá. Možná je to pro ně daleko tvrdší, že maj takový fofr najednou, ale třeba to pro ně bude výhoda, že si na to dřív zvyknou.

T: A vy jste jejich třídní učitelka těch čtvrtáků?

U: Ano, jsem jejich třídní.

T: Plus ještě učíte ve třetí třídě...

U: Jo, ve třetí třídě mám hodinu a ty francouze mám na druhém stupni.

T: Ty jo, tak to máte takový hodně pestrý...

U: No, takový rozevlátý, ano, ano.

T: A slyšela jsem teda, že jste spokojená se svou kmenovou třídou...

U: Jsem, jsem, oni jsou fakt báječní, ale říkám, jediný je, že byly zvyklí na takovýto pomalý, pohodlný, takový to v klidu, co se nezvládne, zvládne se zítra, ale to teď už prostě nejde, nejde, co se dneska nezvládne, to už nedoženeme. No a já na ně někdy si připadám i proti mými přesvědčení, že je pořád urychluju, že pořád je někam tlačím, ale už si spousty věci naučili, oni chtějí. Ale nepřeskočíte tu vývojovou fázi, oni pořád jsou ti malí, co potřebují takovýto opečovávání, ale já na ně tlačím, aby už byly samostatní, aby byli rychlí, aby se rozhodovali teď hned a ono to vždycky nejde... Tak uvidíme, jak to dopadne (*úsměv*).

T: Dobře, a já se teďka zeptám, jestli byste mi mohla popsat, jak vypadá taková Vaše běžná příprava na hodinu? I třeba co se vám u toho honí hlavou, jak se u toho cítíte, co to u Vás obnáší? Spíš by mě to zajímalo u těch dětí z prvního stupně, prosím.

U: Hmhm. Tak, na ty třetíky nemusím mít tolik protože to je hodina týdně a tam děláme, že čteme, zapisujeme, posloucháme, povídáme si, tak tam mi ta příprava tolik nezabere, tam spíš upravuju ty jejich zápisky, pomůžu, kdo potřebuje... U čtvrtáků, o těch budu mluvit nejvíc, protože jsem jejich třídní – tak tam je to každodenní příprava, je to příprava problematičtější oproti mým loňským rokům, loni jsem nasadila týdenní a dlouhodobé úkoly, takže my třeba Člověk a jeho svět děláme práci na čtvrt roku, půl roku. Takže my si to rozdělíme a vlastně připravujeme se na každou hodinu. Ale Vy jste chtěla přípravu mojí, né přípravu dětí. Takže to je, že je ze dne na den a tam si to mám zápisník, svůj osobní, který nikomu neukazuju, to není portfolio, ale můj kam si píšu úplně všechno. Protože toho je hodně a abych na něco nezapomněla. Dnes a denně si to kontroluju, a dnes a denně si dělám znovu přípravy, což už, když jsem měla jen jednu třídu, tak už nebylo tak úplně nutný, ale teď znovu se musím dnes a denně připravovat, ze dne na den a ještě si hlídám, kdy ty dlouhodobé úkoly, protože oni jsou přece jenom malý a já jim musím připomínat „budete mít prezentaci, z českého kraje, jste připraveni?“ A když jim to takhle připomenu, tak oni už fungujou, ale když ne, tak zapomenou a jsou z toho nešťastný. Teď jak děláme toho Karla IV. tak tam vlastně to je že připravuju texty, některé už mám připravené z dřívějšíka, některé připravuji, a pracujeme tak, že vyhledáváme informace, takže každý den máme k tomu Karlu IV. něco – měli jsme Jana Lucemburskýho, a jak se dostal Karel k tomu že byl budoucí král, teď jsme měli ženy, takže zase ty ženy a děláme to ve skupinové práci, takže každý den rozmýšlíte co budete dělat, aby to na sebe navazovalo, potom promýšlíte, jakým způsobem to budete dělat – jestli ve skupině nebo samostatně a za třetí, co z toho vyplývá na další práci, kterou si připravujete na další den.

T: Takže opravdu komplexně...

U: Je to určitě komplexně, protože vlastně ten Karel, ty dějiny Vám souvisí i se zeměpisem – ve čtvrtek jsme narazili na to, polský král, jaký měl to a to a nakonec se to dá spojit – kde to bylo dřív a kde to je teď. Takže tohle. Tak, na děti, stále přemýšlím o tom, jakým způsobem je dotlačit k tomu, aby oni na tohle přicházeli sami. Takže já se jedna připravuju na to, abych to měla, a ještě se připravuju na to, jakým způsobem bych ty děti zaúkolovala, aby si to mohly připravovat sami. Můj cíl je, v páté třídě, aby já už jsme jim naťukla a oni už byli schopni si tohle připravovali sami. A já bych už dělala jen takovou tu kontrolu, koordinátora, abysme to všechno zvládli, a taky ty bonbónky navíc. Ale to se dělám teď ještě každodenně, tak to bych ráda odbourala do páté třídy, protože to ej spousta práce a nejsme si jistá, jestli vždycky ej to efektivní, protože zatím dělám víc já, a já chci, aby dělaly víc děti.

T: Hm.

U: Takže oni dělají zatím to, co já jim připravím a občas se najde, že už sami přijdou a řeknou „a můžeme tohle navíc?“ Vždycky říkám hurá – můžete a zaplat' pánbůh za to. Ale já musím být připravena na to, že to né vždycky tak je a že jsem jim k dispozici a makám na tom. A čeština – češtinu, protože toho máme hodně z vlastivědy a zeměpisu, tak češtinu přidávám hlavně do těchhle předmětů. Takže my třeba děláme Karla IV. shodu podnětu s přísudkem, souvětí a větu jednoduchou a snažím se tu češtinu dávat a učebnici připravuju taky, protože zase chci domácí úkoly a to je zase další navíc opravit, aby tam nenechávaly chyby, takže to je taky každodenní, nebo obden aspoň.

T: Hm, rozumím. A do toho zápisníku, deníku, tam si píšete jakoby přesně, co na tý hodině, dejme tomu, kdybyste se připravovala na zítřek, tak si tam napíšete – musíme probrat shodu podnětu s přísudkem...

U: *(skáče do řeči)* Přesně, přesně a já si to dělám v bodech, ale když vim, že něco bych chtěla do hloubky, tak si to klidně dělám jako přípravu studentů, jo, že si udělám s cílem, jak dlouho na to budeme potřebovat...

T: Jak to dokážete odhadnout?

U: Protože už mám praxi, to už je z praxe, a zase, víte, co udělá praxe? Že když už vidíte, že to nestačí, tak už to odbouráváte, už na tom tam nebazírujete, že by muselo být všechno hotovo – tak to nebude. Jo, ale Vy byste měla mít cíl, který sledujete, chceme dojít zaprvé, aby se naučily dobu Karla IV. To je cíl, a dlouhodobý. K tomu všechno směřujete. Ale jestli teda nebudou v tom průvodu všichni, tak se na to budou dívat, no a co. A zase oni, pro ně je to přínos, neudělali jsme pro to dost, abychom, nebyli jsme dost iniciativní, musíme jenom koukat. Ale zase z hlediska učení, to je, že oni to budou vidět, akorát do toho nebudou sami zapojeni. Takže já si myslím, že pro ně je to trest větší, než kdyby oni ode mě dostali poznámku. Poznámky nedávám, já je neumím psát, to jen, když někdo fakt hodně zapomíná úkoly, tak dávám do

žakovský připomenutí, že jsou zapomenuty úkoly a vim, že rodiče na to kouknou a tam je ten tlak zase od rodičů, aby oni hlídali, jestli něco mají, nebo ne.

T: A dokázala byste to tak časově odhadnout, kolik Vám ta příprava zabere?

U: Příprava? Hodně.

T: Co to znamená?

U: Hodně no...*(přemýšlí)* Záleží na tom. Někdy vezmete materiál který už máte vyzkoušený, a pak už je to vlastně otázka půl hodiny, dát to dohromady. A někdy, když začínáte novou věc, nebo jinak, tak klidně celý večer na počítači. A ještě ráno kopírovat věci... To opravdu, to je, je to hodně. Ale zase, když nemáme žádný projekt a máme třeba období, kdy opravdu jedeme tu gramatiku hodně, tak tam je to absurdní, ale to je daleko rychlejší. Ty klasický způsoby, čili diktát, opravit, zapsat známky, připravit na další co budeme dělat cvičení...

T: To máte zapsaný v tom deníku?

U: To tam mám taky no, a to máte za půl hodiny připravený, za hodinu, když máte hodně opravy, horší už je, když jim dáte samostatnou práci, třeba dopis Karlu IV. Což děláme, ještě jsme nedělali, budeme mu psát, tak tam mu děti, na tom věnují dílnu psaní dvouhodinovou. Ale tu kontrolu, tu už dělám, někdy i ty dvě hodiny. Protože každý má ten dopis jinak. A já přes kritéria, které dáváme předem, aby to bylo hodnotitelný, čili dáváme chyby, které už znají, potom dáváme, aby se obsahově ne to, a aby včas odevzdali plus úprava. Čtyři kritéria, které já musím sledovat, čili první opravím chyby, pak opravím, aby to mělo smysl, třetí si zkontroluju, zda to všichni odevzdali, čili čas, a potom úpravu. Takže to máte 4 kontroly, tak to ty dvě hodinky učitě, no. A plus příprava na další den.

T: A k té přípravě, že se k tomu ještě vracím, máte to napsaný asi jako chronologicky, od začátku hodiny...

U: Až do konce, ale ne na každou hodinu, abyste si nemyslela, že úplně každou hodinu. Když to mám opravdu, že si to potřebuju, tak si to klidně nepíšu jenom do toho deníku, ale píšu si to i na papír a zakládám si to k té přípravě do portfolia. Takže ty přípravy dělám jednak, když jsou tady studenti na praxi, a jednak i pro sebe, na využití příští roky, nebo abych věděla, co vyšlo, co nevyšlo, co by se dalo změnit. Ale ne na každou hodinu.

T: Jo, takže případně vezmete nějaký přípravy už z minulých let...

U: A většinou je ještě dodělávám a doupravuju no.

T: No, a když byste se vrátila myšlenkami k tomu, když jste začínala učit, jak Vám dlouho ta příprava trvala?

U: Já si pamatuju, že ze začátku, když jsem dělala, tak jedna, přece jen to té revoluce nebylo tolik zvykem dělat projekty, i když už tady byla nějaká snaha, ale nebylo tam to... Bylo to

daleko víc za sebou, frontální výuka, takže já bych řekla, že na začátku jsem měla míň přípravy než teď. Ale zase mě to teď víc baví.

T: Je to třeba i tím, že už víte, co funguje, co nefunguje?

U: Je to i tím, a já si myslím, že já mám vohromnou výhodu proti začínajícím učitelům, že opravdu si umím během hodiny už říct tak tohle vypustím, to tam není důležitý, na tomhle nebudu bázírovat...Protože vim, že ze začátku jsem měla přípravu, a strašně mi dělaly problémy cokoliv vynechat, cokoliv nedodělat, takže kolikrát se stalo, že když jsem absolvovala kritické myšlení, nultý ročník, tak jsem myslela, že všechny ty metody tam maxim nacpat. A s ohromnou radostí jsem šla do školy, a ty děti po hodině padly. Jo, protože to nebylo zvládnutelný, a já místo toho, abych řekla, no, tak příště jedna metoda a dost, všechno ostatní nic, tak jsme lámala si hlavu, kde je problém. Jestli ty děti to nezvládnou a nemaj na to, a přitom já jsem to nezvládla, protože jsem tam toho měla moc. Ale bylo to nárazový. Když úplně po revoluci, to bylo spíš ta frontálka – klid ve třídě a tak, jo, prostě jak to bylo za komunistický školy. Pak přišlo to RVCP a začaly projekty, tam začala velická příprava, ale nevyužitelný, a teď už jsem ve fázi tý, že je to hodně práce, ale dá se většinou využít. Tak, takže tím pádem můžu předávat trochu zkušeností dál, než úplně odejdu ze školství.

T: Hm. Vy jste to trochu zmínila, že nedáváte poznámky, teď moje otázka směřuje k tomu, jak řešíte situaci, když je ve třídě neklid, když ty žáci při hodině vyrušují?

U: No, my máme ve třídě ministry spravedlnosti, máme ombudsmany ve vládě ve třídě a dneska to Anička krásně vyjádřila, protože ministr spravedlnosti, že nemá co dělat, protože tady nejsou konflikty, jo? A my máme pravidlo, že když je konflikt mezi dětmi, tak řeší první ministr spravedlnosti, když ten si neví rady, obrátí se na ombudsmany, a když nevědí ani ti, tak jdou teprv za mnou. Ale ministři spravedlnosti nemaj co dělat, což je myslím supr, a když ty děti vyrušují, jak Vy říkáte, tak je jasný, tahle třída, že kluci jsou ukecaní, holčičky taky, teď hned musím říct, ale to není zlobení, jo, to je, že to je pro mě, že buďto jsem jim špatně zadala práci, nebo na to máme, nebo to nezvládnou, a je to ty děti začínaj pořád ještě takzvaně zlobit, když si nevědí rady nebo nemají co dělat. No občas je to vyřešený tím, že když opravdu vidím, že někdo se nechce žádného projektu zúčastnit a nechce prostě nic společně dělat, no tak mu dám češtinu, ať dělá češtinu no. A dělá si v lavici češtinu, jemu to neublíží, naopak pomůže – má si tamhle běhat po koberci a votravovat druhý? Jo, když to tak vezmu, někteří dělaj na tom projektu, tak on dělá v lavici češtinu a třeba ho to taky i víc baví, jo, některý děti jsou takoví, že se chtějí furt učit a maj rády učebnice...No tak to respektuji teda. A občas, v týhle třídě bych řekla, že když se to moc rozpovídá, a oni neumí šetřit časem, ale to je asi možná normální...Takže já je pořád tlačím, a oni se pak začnou překřikovat, tak si vezmeme knížku a čteme. Tím pádem to nestačíme, ale je klid, děti se uklidní a můžeme pokračovat. Trošku proti

nám hraje čas, potřebovala bych víc hodin, protože jak mám tady, já je v pondělí mám jednu hodinu, v úterý tři, ve středu je nemám a čtvrtek pátek je mám celý dny, ale to pondělí úterý, středa já doháním ve čtvrtek a pátek no. Musím je naučit tak, abych řekla „začneme“ a oni začnou dělat sami.

T: A takže když se někdo hodně baví v té třídě, tak, jak se u toho cítíte? Vy jste říkala, že to pro Vás je signál, že buďto to nezvládají, nebo je to nebaví, nebo je toho na ně už moc, takže nějaký jako pocity, jaké u toho máte? Jste na ně třeba našťvaná?

U: *(kroutí odmítavě hlavou).*

T: Ne...A bylo to tak vždycky?

U: Já bych řekla, že ze začátku jsem spíš brečela, když jsem to nezvládla. A samozřejmě, já to nezvládla, a ty děti na to reagovaly, že to taky nezvládaly a byl chaos. A tím pádem oni byly unavení a já jsem byla unavená. Tak asi byly chvíle, kdy jsem fakt chtěla odejít ze školství...Ale říkám, jako otázka je, prvotně jde impulz od učitele – když to zvládne, tak ty děti by měly být v pohodě. A to že občas někdo vykřikne? Na to máte, já nevím, tleskání pravidlo, ruka na horu, štronzo. Nebo přijít k němu a říct mu „pravidlo“. Máte děti, který jsou neklidnější, určitě, ale že bych na ně byla našťvaná? To ne, občas spíš na ně houkám, protože mám dojem, že dost nešetří časem, že se všechno jakoby rozplizne no, protože to já trpím, jsem dost akční, a když se něco dělá, tak se to má dělat naplno. Když vidím, že jim to trvá deset minut, než si sednou, než tohle a tamto...Je mi líto toho času. A pak řeknu no, že mají třičtvrtě, bohužel. A oni najednou dneska, protože zítra je ten průvod, že to nestihnou připravit a já říkám „no a proč? Tak to nebudeme dělat, když na to nemáte čas.“ A pak ten kluk říká „no a můžeme to zkoušet zítra o velké přestávce?“. No hurá, hurá, oni nebudou běhat po chodbě, nebudou hrát videohry, ale budou cvičit průvod Karla IV. A třeba jim to dojde, že kdyby šetřili víc časem, tak toho víc stačej, že jo. Tak si to musej začít hlídat sami no.

T: A dokázala byste třeba nějak určit, kdy se to zlomilo, že jste pochopila, že to když je nějaké vyrušování v té třídě, tak je potřeba aby, Vy říkáte, že to ten učitel má zvládnout, nehroudit se, a pak i ty děti taky nehroudit, dovedla byste odhadnout, kdy u Vás došlo k tomu zlomu?

U: Já bych řekla, že těch prvních pět letu učitelování je nejvíc zatěžkávacích. Ale zase, jsou učitelé a já to vidím i tady u těch mladých, který to zvládnout prakticky za ten druhý, třetí rok. Ale ještě se s tím budou nějaký rok prát, ale už to mají jakoby zvládnuté, a jsou učitelé, kteří to nezvládnou za celý život. Jo, který, já tomu říkám že tyhle , že by mělo být tak rok, dva roky zkoušky, na učitelském řemesle, kdyby ty lidi, měli chodit do třídy a třeba jako pomocní učitelé si zkusit, jestli to vůbec zvládnou, jestli zvládnou větší hluk, jestli zvládnou, když oni chtějí psát a kluci se poperou...Jestli tyhle věci který jsou dennodenně, jestli jim to nevadí a jsou vůbec schopni to učitelování dělat. Než dostudují školu, protože je škoda po pěti letech zjistit, že to

vlastně nemůžou dělat. A ta škola je vo tomhle – první třída – budete zavazovat tkaničky a chodit na záchod utírat zadečky, když to řeknu takhle. Ale je to vo tom, jsou to školkový děti, já to vidím teďka, a tak nějak to trvá do pátý třídy. Vy máte rozdělanýho Karla IV. a někdo někoho plácne penálem po hlavě. No tak se zarazíte a začnete to řešit a pak jdete dál. Ale musíte na to přijít, že tohle se musí a že nejde dělat všechno, co jste si naplánovala a nalinkovala. No a když si připravíte toho víc, výhoda je, že to můžete si pak rozložit na dva dny, takže si nemusíte dělat další přípravu a můžete jít večer do kina. Jo, to je zase výhoda. (*smích*). Né, to víte, že občas do toho kina jdete, ale co budete mluvit s těmi učiteli, který to baví, já bych řekla né kteří to umí, ale který to baví, tak zjistíte, že na to kino opravdu mají prázdniny, soboty možná, a že si fakt ty prázdniny ty lidi zaslouží, jo, že to fakt není voddělaných pět hodin a domů s kabelkou. A kdo to dělá, tak by v tom školství možná neměl bejt... Já nevím, nechci bejt kritik, ale pak to dělá vorpavdu jenom jako řemeslo, a to si nejsem jistá, jestli je to dobře.

T: Hm. Ale takže těch prvních pět let byste dala jako nejvíc zatěžkávacích.

U: Určitě, a kdo k tomu má, říkám, během pěti let si přijde na svůj systém a už jede a už nepláče, nechodí zhroucenej, nekřičí, nedává za každou blbost poznámku, protože většinou je to trošku i vina toho učitele, že jo, a když na to někdo fakt nemá, nemusí si na to přijít celej život, máte mezi učiteli i učitele kteří pořád křičej, pořád píšou poznámky... Máte no a dělaj to celej život no, tak pokud se nezbouří rodiče nebo ředitel, tak to můžou dělat no.

T: A myslíte, že k tomu, aby člověk to jako zvládal, je třeba se odprostit od toho pocitu, že se musí všechno stihnout?

U: Určitě, ale měla byste pořád si hlídat ten cíl, kam chcete dojít podle školního vzdělávacího programu. Naše škola ej velmi demokratická, paní ředitelka nám dost věří, tak se scházíme s vyučujícími a kontrolujeme, kde jsme v jaké třídě, jaké akce můžem dělat, nebo co nejde třetáků, pátáků, dáváme si dohromady texty a prostě to děláme dohromady a žene nás to dopředu a je to hrozně fajn. Žene Vás to, abyste něco urychlila, a první stupeň má výhodu, že si s těma dětma můžete víc vyhrát, protože víte, že na tom druhým stupni ty předměty, nebo nějaký z nich, budou dělat zase znova, takže nevádí, že to nebude úplně do detailů. Oni mají mít přehled, ale nemusí vědět přesně kdy jakou bitvu Karel IV. měl, data a tak, ale ty základy – proč je pro nás důležitěj... No a my si ještě hrajeme tím průvodem, pohádáme se u toho, kdo bude hrát Karla IV...

T: (*smích*)

U: To ale jako patří k tomu no a to není zlobení jo, to je pozor, my zaměňujeme zlobení, to je to, když dítě vyrušuje, dělá zle, neumí se chovat, je to takovej ten... No prostě nemá pravidla, neuznává je. Ale pokud je uznává a pohádaj se, kdo bude Karel, tak je to k věci.

T: A pravidla, která jste si ve třídě stanovili, fungují?

U: No, funguje to, ale tak to víte, občas prostě, trochu zlobí, ale tak jim to jen připomenu tím, že řeknu „pravidlo“. A teď máme hlavní, abychom nevykřikovali, kdy se nám zachce. Aby se učili, aby chvíli počkali, než ty ostatní domluví, zapíšou a pak to teprve řekli, až je vyvolám. To je dost těžký, zkuste si to.

T: To věřím (*smích*). Jakým způsobem motivujete žáky při hodině, myslím, že Vy jste se toho dotkla, že jste říkala, že používáte různé projekty...

U: Jedeme podle kritického myšlení, to je EUR – evokace, uvědomění, reflexe. Evokace není to samý jako motivace, evokace, snažím se když začínáme třeba nové téma v dějepise, zeměpise, tak se snažím, abych z nich vytáhla, všechno, co oni vědí a na tom teprve stavím, co budeme dělat. Vim, co budeme dělat, kam máme dojít, ale jakým způsobem postavím tu hodinu, to je na tom, co oni o tom daném tématu už vědí. Neříkám jim, že budeme dělat to a to, ale třeba u toho Karla, tak jsme se dívali na gotická okna, co to v nich vyvolává a postupně jsme se dostali k tomu, že to bylo v době, kdy on žil. A teď už jsme rozšířili, že to bylo někde v Evropě dřív a tak dále. A motivuju je tím, dost často, že máte k tomu nějaký materiály, zjistíte si něco o tom a teprve ty děti sbírají informace a pak to dáme dohromady, to mají oni straně rádi... A já to koriguju tou svou přípravou, pak to reflektujeme, co už vědí, co se dozvěděli nového a teprve potom děláme nějaký zkoušky, povídání, trsáky a tak. Když už mám pocit, že už tohle vědí.

T: Je to pro Vás důležité, aby se všichni žáci aktivně zapojovali?

U: Je to můj cíl, aby se zapojilo co nejvíc dětí, a nedaří se to vždycky, akorát oni ten cíl je u každého jiný, máte děti která opravdu si pečlivě zapisují, mají vedený suprově portfolio, jsou perfektně připravený, jsou děti, který víc poslouchají, ale zase jim můžu připomenout ať si to zapíšou, nebo to zapomenou. Už vim, ve svém věku, že všechny děti všechno naučit nemůžu. Ale cílem je, naučit, aby ty děti odcházely ze školy a co nejvíc věděly, co nejvíc se na to těšily, co nejsamostatněji se připravovaly, to je teď největší problém, ta samostatnost, a aby samy rozhodovaly do té páté třídy a měly rozhodnout, co umí, na co mají a co by mohly v životě dělat, čili samostatný přístup k tomu. A trochu, ať se maminky na mě nezlobějí, ale trochu je malinko odsunout od té starostlivosti – maminka ať vaří, ať se stará aby byly oblečený a šikovný, připravený, ale tamto všechno by si měly připravovat sami, což je podle mě i cílem prvního stupně, toho samostatného vědění, aby se chtělo učit a dovídat se. No a tam už je otázka, zda se to dítě bude dozvídat z výtvarné části, nebo se víc věnovat sportu, nebo bude čtenář, hledat archeologii...

T: A když třeba vidíte někoho, kdo je opravdu hodně pasivní, jaké pocity to ve Vás vyvolává?

U: Že mám přijít na to, jak ho motivovat.

T: Takže zvědavost, nebo...

U: Ohromnou výzvu, pro mě. Samozřejmě tady jsou děti, které jsou pasivnější, i dneska jsem viděla, tady ve třídě mám chlapce, který řekl „já psát nebudu“. Tak jsem mu dala možnost – buď si to dopíše doma, ale až budeme psát testík, tak tam informace tohoto typu budou, takže má možnost s náma teď pracovat, nebo si to doma doplnit. Ale u tohoto kluka vím, že když řekne, že nebude, tak bych musela ho zlomit, nařídít, dát poznámku, cokoliv...Nejsem si jistá, jestli je to smysluplný. Možná by to bylo na některé škole, ale chcete-li, aby to dítě to dělalo a vědělo, tak to musí jít zevnitř a pokud já mu to nakážu, tak při nejlepším si ten papír vezme a něco tam bude drápat a stejně si to nezapamatuje. No tak uvidím, no, třeba mu pomůže, že to bude poslouchat. Měla jsem holčičku, která nikdy nic nedělala a pak když jsme něco psali, tak to věděla. Dodneška nevím, jakým způsobem.

T: Takže teď je to pro Vás výzva, a z počátku, když jste začínala učit?

U: Tak jsem se snažila, aby všichni všechno dělali stejně, ale to mě dost rychle přešlo.

T: Takže jste to možná brala jako osobní chybu?

U: Ze začátku jo, během těch pěti let, když někdo něco nedělal, tak jsem se pořád věnovala tomu jednomu dítěti a neuvědomila jsem si, že ti ostatní jsou otrávení, že pořád se motáme kolem jednoho, že je to bavilo a já jsme od nich odešla...Ne, když to prostě to dítě nechce dělat, tak to máte i u dospěláků – když něco nechcete dělat, tak to nebudete dělat, ale neznamená to, že za tejdén na to přijdete sama a budete to dělat daleko víc než ti ostatní že jo, přišla jsem na jednu věc – dávat možnosti výběru. Jo, netlačit všechny stejným směrem. Myslím, že děti nejsou stejné, tak se nedá nakázat, aby všichni dělali všechno stejně, z nich padají báječné věci, pokud jim dáte prostor. Ale měly by vědět, že to po nich budete chtít, ať si vyberou, jestli chtějí poslouchat výklad, jít do kina a doučit se do potom, povídat si s maminkou a navštívit s ní Lucembursko, a nebo si to nastudovat, zapsat a nazdar. Vy jste od toho, abyste jim dávala ty možnosti, a oni jsou tu od toho, aby si vybraly a naučily se to.

T: A jak vnímáte, když se řekne metody výuky, jakým způsobem vnímáte tento pojem?

U: No já používám zase jako, asi jsem jednostranná, ale jdu přes to kritický myšlený, ty jeho metody – protože mě vyhovují, je to tvůrčí, svobodný, dává to možnost výběru, a je tam práce jak jednotlivce, tak ve skupině a přitom se to pořád mele do kola ale trochu jinak – písemný, memorování, kreslení, naslouchání...Každý to dítě má šanci si vybrat, co je mu nejbližší, tyhle metody mám moc ráda, protože myslím, že si z nich děti nejvíc odnesou. Některý děti nemají rádi práci ve skupině, ale víte co, až budou velké, budou pracovat v kanceláři, v Radě Evropy, na ministerstvech, na úřadě, tak zase budou pracovat ve skupině a budou muset vědět, že se musej domluvit. Pokud to nebude nějaký samostatný člověk, co bude sám kovat koně někde na samotě, třeba to z nich, z těch, co nemají rádi kolektivní práci, bude. Ale zase, budou si umět

poradit, když budou sami, tím myšlením, tím kritickým, budou vědět, že když jim to nepůjde, tak budou hledat jiný cestu k řešení. Takže jim to bude k dobru.

T: A zpočátku, když jste začínala učit?

U: Tam byla hlavně ta klasika, kdy jsem stála vepředu, vykládala, hodně se kontrolovala úroveň písma, to už se dneska tolik nedělá, škola je posunutá jinde, je spíš na obsahu, než na tom písmu a ty formě jo. Dřív to u mě bylo spíš důraz na upravenost, bez chyb, hezký, všichni stejně... To bylo o něčem jiném. Ale vidím sama, že tenhle systém funguje líp, děti to víc baví a je jedno, že ve třídě není hrobový ticho. Je to o tom, že je vtáhnete do toho učení, sami přemýšlejí a tvoří a mě to samozřejmě taky víc baví, že jo... To je prostě úplně jiný.

T: Hm. Tak a teď, kdybyste si měla vybavit své první dny ve škole v roli učitelky...

U: Ježišmarijá (*smích*).

T: Jestli si vybavíte, jaké pocity jste prožívala?

U: Já jsem jednak, víte co, nevlezla přímo po škole, já dělala leta letoucí něco jiného, takže zpět do školství jsem se dostala až s revolucí. Beru to jako plus, ale mínus bylo, že jsem neměla tu praxi, to už přeci jenom mi bylo kolem třiceti osmi, a já když přišla do školy, tak jsem se těch učitelek bála. Já jsem strašně chtěla učit, ale strašně jsem se bála, protože jsem měla zkušenosti jenom z mé školy, né z učení samotného a na mě to tam bylo děsně přísný, každej na mě koukal jako „co ta tady chce?“ ale vlastně jsem ráda, že jsem si to zažila, protože teď vím, že takovej pocit může zažít každej nově mladý učitel, kterej sem přijde, každej na něj může koukat skrz prsty a očekáváním... Ten samý pocit jsem měla, pocit nebezpečí. To si pamatuju, tenhle pocit nebezpečí, a já od začátku nebyla ta učitelka, která by měla ve třídě ten vzorný klid, vzorně ty děti a že jsem se bála, kdy někdo mě za to bude pranýřovat. A jsem hrozně ráda, že se to vyvíjelo tak, jak se vyvíjelo, protože mě za to, že občas při společné práci je neklid, tak mi je třeba řečeno, že mám sníženou hladinu, kdy reaguju na hluk, ale při těchto metodách, při společné práci, ale když pracujou samostatně, tak je mám relativně v tichosti. To není o klidu a neklidu, ale zda pracujou samostatně, nebo společně. A ten neklid je tady asi víc, než v klasický třídě, ale nevadí mi, pokud dělají to, co mají. Takže pro mě zezáčátku to byl pocit nebezpečí.

T: A co Vás třeba zaskočilo v roli učitelky?

U: To, že ti učitelé mě ze začátku nebrali a že jsme nespolupracovali. A teď tady, na týhle škole ten pocit bezpečí mám, a chodím sem nadšená, protože já se tady cítím bezpečně, a co se snažím těm dětem dát je i to, aby se i oni cítili bezpečně.

T: To bezpečný prostředí vnímáte díky vedení školy, kolegyním?

U: Určitě, kdyby nebylo vedení vstřícný, tak to je pro ty učitele nesmírně těžký. A i děti cítí, že učitelé mají dobré kolegiální vztahy a věří tomu, že to jde i mezi nimi.

T: Hmm. Rozumím tomu tak, že třeba z počátku, když jste se necejtla v bezpečí, tak jste ani neměla možnost nebo odvahu zajít se zkušenějších kolegů na něco zeptat?

U: Určitě, neptala jsem se. Byla jsem vhozená do vody. Teprv až když jsem se přestěhovala sem a přebírala třídu po mladým kantorovi, který se stěhoval pryč, tak ta třída byla bezvadná a ta spolupráce s kolegy byla úžasná. Měla jsem kliku, že to byl takovej ten prima culíkatej učitel a s ním jsem mluvila o čem bylo potřeba. A když funguje komunikace a spolupráce, tak vůbec nevadí věkové rozdíly, ale i rozdíly ve stylu výuce...Prostě bezpečnej prostor v týmu.

T: A bylo něco, co Vás třeba šokovalo, když jste vešla do třídy jako učitelka poprvé?

U: No mě šokovalo trošku že tam potom panu učiteli jsem chytla děti, který vyrůstaly na ulici, jo, a on mi řekl, ať je nechám bejt, že s nima stejně nic nezmůžu a akorát by šly proti mně. A to mě šokovalo, protože to bylo hrozný, nic nenosily, nic neměly, nohy na stole...Dneska nevím, asi bych s tím něco dělala, ale tehdy jsem se řídila rady učitele a opravdu on nic nedělal, ale ani nerušil. On tam odležel. Hrozný, na prvním stupni. Ta jeho sestřička v sedmé třídě prohlásila, že bude šlapat ulici...Ale oni měli nefunkční rodinu no, hrůza. Jinak neměla jsem pocit dobrý, že jsem měla něco naplánováno a že jsem to nestačila během té hodiny. To mě naučila léta praxe, že to už s daleko klidnějším srdcem dokážu odbourat...No a někdy i ty důležitý věci se úplně dopodrobna nestačí, ale nejste kouzelník, to jako je pořád lepší aby ty děti se neporvaly, aby nechodily domů koktavý, tak je pořád lepší něco nestačit. Už k tomu asi přistupuju i díky těm vnoučatům, u svých dcer jsem byla mnohem přísnější, a u těch dětí vidím, že se snažej, ony ty děti dělaj, ale my na nich někdy chceme, že jdou přes moc. A pak Vám začnou blbě spát, tiky ve vočích...A to za to fakt nestojí. Každý to dítě má své tempo a i když to připadá někomu, že tohle dítě toho moc neumí, nikde není psáno, že v osmnácti dospěje a udělá si tři vysoký.

T: Na to jste přišla léty praxe?

U: Přesně tak, léty praxe. I u svejch dětí to člověk pozná no. Praxí i životem a doporučovala bych učitelům, aby měli vlastní děti a ideální je, pokud nemají zrovna ideální děti.

T: (*smích*).

U: To je úplně ideální (*smích*).

T: Tak jo, já teď přejdu k další otázce, jakým způsobem hodnotíte, jestli Vaše hodina byla nebo nebyla úspěšná?

U: Jako děti nebo sama sebe?

T: Sebe.

U: No, někdy řeknu škoda, že jsme neměli kameru. Vopravdu to jede, vodsejpá, nádhera. Když se něco nepovede - to je dost často, tak se snažím to příště udělat trošku jinak.

T: A co pro Vás znamená „úspěšná hodina“? Jak vypadá?

U: Když to šlape, ty děti mají čas k tomu něco říct, když třeba i řeknou „ježiš, to už je konec?“. To bývá dobrá hodina. Protože ty děti by to klidně natáhly, uteklo jim to rychle. Nejhorší je, když vám děti začnou koukat moc na hodinky a vidíte, že se nudí, to si řeknu, že je někde problém. A někdy máte možnost to změnit a někdy ne. Když budete dělat klasiku, můžete do toho dát metody, který si myslíte, že by je bavily, třeba video, diskuze, ale někdy to nesedne i třeba tím, že Vy jako učitel jste unavená. Já jsem na jedné semináři řekla, že bych dala povinnost učitelům spát osm hodin denně, a že mají si odpočinout, Nejhorší je protivná, neurotická, unavená, otrávená učitelka. Ty děti to tak fofrem převzmou, a to by neměly. A když říkáte, že učitel by měl být doma jinej a ve škole jinej, to nejde. Když Vás naštve manžel, tak jste naštvaná i ve škole. Myslím, že je dobrý, když i dětem řekne „promiňte děti, jsem dneska unavená, měla jsem doma nějaký problém“, ony to ty děti, pokud v té třídě panuje dobrá atmosféra a vztahy, na to aspoň trochu berou ohled.

T: Takže úspěšná hodina znamená pro Vás – šlape to, dobrá atmosféra a děti to baví?

U: Přesně tak, je tam dobrá atmosféra, děti spolupracují, je tam to pracovní napětí, to příjemný, kdy to chtěj dělat. A není důležité, zda stihneme všechno, ale to, jak pracují a zda se zapojují a tvoří. Někdy ale, i kdybyste se rozkrájela, tak to nejde a je lepší to zbalit, vzít knížku, sednout si s nimi na koberec a přečíst si kousek.

T: Co si s dětmi čtete?

U: Čteme Kocoura Modroočka. A děti to milují. Plus máme adventní kalendář, ale né vždycky ho stihneme. Ale to není za trest, to se myslím nemá takhle dělat. Prostě jsme dneska pomalu a málo pracovali, nestihli jsme to, stihneme to snad zítra. Uvědomí si třeba, že mohli být rychlejší, ale není to trest.

T: Takže tresty nepoužíváte?

U: Minimálně. Já si nepamatuju, takže já jako nemůžu dávat třeba úkoly navíc – to ej trest pro mě, musela bych si vést tabulku. Lhala bych, že všechny děti mají vždycky úkoly, že se vždycky zapojí, ale když bych jim dávala trest, potřebovala bych k tomu archiv nebo asistenta, kterej by to hlídal, abych na to nezapomněla.

T: A tresty jste nepoužívala ani z počátku?

U: Ne, já jsem skleróza, já si nic nepamatuju, fakt je daleko horší dávat tresty a pak ej nevyžadovat jo, ten systém nedůslednej. Myslím, že má cenu dávat tresty, pokud si na ně pamatujete a pokud ty děti vědí, že je musej dát. Důslednost. Ale tam, kde vim, že sama nedokážu být důsledná, tak to radši nedávám, protože nejhorší je dávat a být nedůsledný. Ty děti si samozřejmě řeknou, že to nebude ta učitelka chtít. Chytré děti si to řeknou, a chytré děti většinou vyrušují. protože ty se většinou nudí a mají potřebu se o všechno podělit. A myslím, že učitel by měl být pro děti příkladem. Když je přestávka bavím se, když je hodina, tak pracuju.

Myslím, že začínající učitelé tohle občas nevědí. Zadájí dětem práci a vezmou si mobil. To není možný. V tu chvíli dětem ukazuje, že on může něco jiného a co začnou během let dělat? No taky to budou dělat. Ale když chcete, aby četli a Vy budete číst s nima, klidně něco svého, tak je to prima. Řeknou si jo, i učitel si čte, to je dobrá aktivita. To je podle mě vzor pro děti. Když něco dělám a chci, aby to dělali i oni, tak bych to taky měla dělat.

T: Rozumím. Moje poslední otázka je, jakým způsobem hodnotíte, zda je učitel „dobrý“ nebo „špatný“?

U: To je dost těžká otázka. Já mám takový situace, kdy jsem v pozici hodně přísného kritika i hodně tolerantní osoby, tak berte obě dvě strany. Začnu přísným, kdy si myslím, že spousta učitelů by ve školství nemělo být. A když bych byla ředitelka, tak bych hodně chodila a poslouchala, i ty děti, né žalování, ale hodiny, zjistit, jestli je učitel tolerantní, komunikativní. Takovej je dobrý učitel, a pokud tohle nemá, tak promiňte, ale je plno jiných zaměstnání. Ten tolerantní říká, že každý, kdo se snaží, se to může časem naučit. Ale myslím si, že ten tolerantní nemá ve všem pravdu. Myslím, že jsou kantoři, který i bez škol by byli dobrý a ta škola jim pomůže na didaktiky, jak stavět hodinu, jak třeba zjistit, že má někdo problémy jako dyslexie a tak dále. Ale když někdo tohle všechno, školy klidně tří, ale nebude mít vztah k dětem, tak se to nenaučí a ten tam nemá co dělat. Já mám sestřenici, staříčkou paní, ta učila nejprve na základce, a protože byla chytrá a vnímavá, tak zjistila, že na základce nemůže učit, protože nemá trpělivost vůči dětem. Začala učit na střední, to taky nebylo ono, tak šla na vejšku a chytila se tam a je naprosto spokojená, Zjistila, že umí komunikovat s dospělými lidmi a tak to má být. Někdo je báječnější na malé děti, ale na vejšce by si z něho studenti dělali dobrý den. Ale to by měli zjistit v praxi před nástupem do školy. Protože dřív to tak aspoň bylo, že učitelství se studovalo, když se nikam jinam nedostalo, což je šílený. Každý si myslím, že umí učit, když prošel školou, ale to je blbost.

T: Takže předpokládáte, že existují určité vrozené předpoklady, které určují, zda bude učitel „dobrý“?

U: Stoprocentně.

T: A dokázala byste je shrnout?

U: Jsou lidi, kteří mají k učení sklon. Učitelé mají chápat, chápající člověk, tolerantní, pracovitý člověk, schopný obětovat svůj čas a člověk trochu jako herec, protože učitelství je v podstatě herectví, jo? Tohle jsou lidi, kteří Vám v psychologických testech takhle vylezou. To máte předpoklady jít učit. Pokud tohle nemáte, ano, můžete jít učit, ale jako...Možná na střední škole už to jde, že ten učitel je takovej ten s bičem, tvrdej, ale na tom prvním stupni? To nejde.

T: Jestli jsem Vás správně pochopila, tak teda vrozené předpoklady jsou trpělivost, komunikativnost jako nestydět se, chápavost, asi ve smyslu, když nám děti něco říkají?

U: Chápat rozdílnosti dětí. Nevíte, na jakou třídu narazíte a ty děti, jsou každý jiný a je to krásný, že takový jsou. Ale když se snažíte to strčit do jednoho pytle...No taky je to možnost, ale mě to nebaví, myslím, že každé by ty děti měl brát jako individuality, dáte jim větší šanci se projevit v té své přirozenosti a dáte jim možnost jít si za tím, kam chtějí a využít to, co je jim dáno.

T: Dobře, já se ještě trochu vrátím zpátky, takže těch prvních pět let učitelování vnímáte jako nejvíc kritických?

U: Jojo, já bych řekla, že během těch pěti let by člověk, který je soudný, měl poznat, zda na to má, nebo nemá. A i když má vysokou školu pedagogickou a zjistí, že na to nemá, tak by měl jít pryč. Protože na těch dětech se fakt můžete podepsat a vidět v tom jenom třebaže budete chodit po pěti hodinách učení s kabelkou domů a konec, to je šílený.

T: Ještě jste říkala, pokud si dobře pamatuju, že ten učitel by měl být pro žáky vzor, což znamená pracovat, pokud žáci pracují, odpočívat, když oni odpočívají...

U: Určitě, ale zase ty děti vědí, že Vy jste dospělá, takže nehrát si že nesmím vůbec nic. Ale dát jim určitá pravidla a my je děláme ve třídě, jako že si neskáčeme do řeči a já se taky musím hlídat, ať jim do řeči neskáču...Ty děti Vás respektují, jako respektují doma rodiče, tak by měly i Vás, ale respektují Vás jedině, když Vy taky respektujete je. Pokud je budete nutit dojídat všechno, tak byste to měla dělat i Vy. Měla byste být přirozená autorita, ne díky trestům. Někdo to má už od začátku, ale jinak je to léty praxe.

T: Čím myslíte, že to je, co z toho člověka s přirozenou autoritou vyzařuje?

U: Osobnost. To máte jako herci, je jich tisíc dobrých, i blbý jsou, a pak jsou vynikající a ty ani nemusí mít školu a jsou prostě bezvadní. Myslím, že učitelství je taky částí talentu, velká část talentu. Jak mluvíte, vystupujete, jak mluvit. Osobnost si umí zjednat klid, některá křikem, některá bez křiku, což je větší pohoda a v bezpečí. S křikem mají sice pak ticho, ale není už tam bezpečí. A taky je dost důležitý, aby učitel nebyl podrazák, což platí všude v celém životě.

T: Dobře. Chtěla byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme se bavily?

U: Já myslím, že jsme probraly všechno, takže už nic.

T: Dobře, tak Vám moc děkuji za rozhovor.

U: Rádo se stalo.

Filip (praxe 3 roky)

T: Takže, tenhle rozhovor je k mé bakalářské práci na téma „Pohled začínajících a zkušených učitelů na práci se třídou“, zeptám se Vás, souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

U: Souhlasím.

T: Výborně. Zeptám se, jaký jste měl dnes den?

U: Nic moc.

T: Náročný den?

U: Náročný den. A taky dost náročný děti (*smích*).

T: Jak dlouho učíte?

U: Teďka učím tři a půl roku, nebo tři a čtvrt.

T: A v kolika letos učíte třídách?

U: Já učím na prvním stupni to znamená, že učím jednu třídu, svoji třetí třídu.

T: Na všechny předměty?

U: Na všechny předměty, kromě tělocviku, který jsem teď musel pustit.

T: Dobře. Mohl byste mi prosím, popsat, jak vypadá taková Vaše běžná příprava na hodinu?

U: Běžná? To znamená průměrná, né nějak extra povedený nebo extra nepovedený?

T: Ano ano, prostě mi prosím zkuste popsat, jak se běžně připravujete na hodinu.

U: Tak teďka to praktikuju tak, že vlastně tady si ve škole udělám ty nejdůležitější věci hned po vyučování, opravím si věci, který nemůžu vzít domů, jako je třeba štos pracovních sešitů nebo tak. To co nejde přesunout si opravím tady, pak tady oběhávám nějaký věci a snažím se jít co nejdřív domů, protože máme malý miminko, takže teďka ten čas věnuju jemu a pak když jde spát, si otevřu svou složku a třeba dvě nebo tři hodiny věnuju přípravě, případně ještě opravuju to, co sem nestihl ve škole. Takže doma no. Už jsem si našel svůj postup, kdy jsem si udělal 14 denní jakoby plán na papír a v podstatě na každou hodinu mi vychází taková kolonka, kde mám napsaný, co budeme probírat. Někdy si do té kolonky napíšu jen jedno slovo, co budeme dělat, třeba „násobilka“, ale když vím, že to bude pro děti víc obtížný na pochopení, tak si s tím víc hraju a píšu si tam prostě i nějaký konkrétnější věci, ale většinou si vystačím s tou kolonkou. No a tím, že si to dělám na 14 dní, tak hezky vidím, že třeba jsem s nima minulý týden bral vyjmenovaná slova tady tady a tady, takže je čas jim dát nějaký diktát nebo tak.

T: A mohl byste mi prosím, říct, jak moc dopodrobna si tu hodinu připravujete, když si s tím, jak říkáte, „hrajete“? Máte třeba přesně naplánované, čím hodinu začnete, co bude následovat pak a s čím hodinu ukončíte?

U: Říkám, jak kdy, někdy se s tím až tak nebabráám, ale když je to něco těžšího, tak si to i rozepíšu – třeba „rozdat kartičky, každý si vybere 3, ve dvojici řeší..., potom se zeptat, zkontolovat“. Spíš jako heslovitě, nepíšu si přesně věty, co jim budu říkat nebo tak. Ale tu strukturu si dělám.

T: A třeba v prvním roce, když jste začínal učit, u Vás příprava vypadala jak?

U: V prvním roce jsem se snažil, to mi vycházely papírky na hodinu, kde jsem to měl všechno dopodrobna rozepsaný, ale bohužel to končilo tak, že jsem se na to úplně vykašlal, neměl jsem žádný nápad a ztrácel jsem se v tom...Postupně se to zmenšovalo a zmenšovalo, čímž se to

myslim, stalo i efektivnější, už jsem to neměl na milionu papírků, ale na jednom papíře. Dřív jsem tu přípravu měl prostě víc detailní, všechno jsem si dopodrobna zapisoval a sepisoval, to už teď nedělám.

T: Rozumím tomu tak, že teď to jsou už jen takový jako rámcový, bodový úkoly, který byste rád při hodině probral...

U: Nono, to je přesně ono.

T: A dokázal byste popsat, jaké u té přípravy máte pocity?

U: (*smích*). No je pravda, že když se mi podaří najít si čas a tu hodinu víc rozepsat, tak mám z toho dobřej pocit, jakože jsem připravenej a ta hodina by se mi měla víc podařit. Třeba jak jste se mě ptala, jaký jsem měl dnes den a já řekl, že nic moc, je podle mě i z části proto, že jsem se moc na tu hodinu nepřipravil.

T: A připravujete se na hodinu každý den?

U: Ano ano, každý den, ale ta doba, kterou tomu věnuju, se různí podle toho, jak moc mám čas nebo tak. Většinou kolem 2 hodin, ale někdy, jako třeba včera, není čas no.

T: Rozumím. Mohl byste mi teď, prosím, říct, jakým způsobem řešíte situaci, kdy žáci při hodině vyrušují? Jaké pocity to u Vás vyvolává?

U: No, s tím pořád trochu bojuju jo. Já jsem jako strašně nespokojenej s tím, že mám 27 dětí v tak malé třídě a mám trochu problém s tím... Mně se hodně líbí filosofie Montessori, kde děti mají své plány, sami si ty plány vytváří a pak se podle nich učí a ta třída je dost velká, každý má to své místo a v podstatě se naučí, že když si dělají tu svojí věc, tak neruší ostatní a někdo je pomalejší, někdo rychlejší a stihne si třeba při práci ještě zavtipkovat se sousedem a je to takový přirozený jo... Tady se mi zdá, že ta atmosféra je jako dost divná, prostě teď děláme všichni tohle, teď stop a jdeme všichni dělat něco jinýho... A já třeba položim otázku a některý děti to jako chtěj strašně vykřiknout jo a v podstatě tím, že to vykřiknou jsou připravený na tu komunikaci a chtěj si povídat dál a byly by schopný se dostat daleko, jenže já musím počkat a nechat někoho jinýho taky mluvit, aby nemluvil pořád ty samí... Takže některý ty děti prostě upozadim a samozřejmě jim pak ta pozornost uvažá... No, takže tohle jako v sobě pořád řeším, prostě tady jakože to zdržuje ty rychlejší a těm pomalejším to jako nějak extra nepomáhá... (*smích*) Takže vyrušování – já jako mám pocit, že teď v té třídě to funguje tak, že vyrušují hlavně ty děti, který jsou strašně nadšený tím tématem a chtějí to strašně říct, takže to buď křičej na mě, nebo na spolužáka. Ale jako vyrušování, jako fakt vyrušování беру to, když to dítě si dělá něco jinýho jo a ruší tím... Jeden chlapec prostě nevydrží sedět a během hodiny si prostě stoupá a prostě tou židlí ještě houpá sem a tam jo. (*smích*). Jako já jsem prostě, asi tím, jak jsem chlap, myslim si, že to může být tím, že spoustu věcí nevnímám a takže mě třeba uteče to, že někdo třeba stojí u toho psaní, někomu to prostě vyhovuje a chce psát tak, tak si toho hned

nevšímnu, nebo si toho všímnu až po 5 minutách, tak mu řeknu ať si sedne jako, ale ty děti si asi zvykly na to, že ty hranice u mě jsou jako dost benevolentní jo a že v podstatě si mohou během hodiny dojít pro kapesník nebo tamhle nalít vodu a napít se... Takže ale, ruší mě, když si to dítě fakt stoupne a houpá tou židlí a neuvědomuje si, že to ruší o ostatní děti. Takže to беру jako rušivý chování, dělá něco, co nemá a ruší tím ostatní.

T: Vyžadujete třeba úplné ticho při hodinách?

U: No, záleží, my máme rozdělený jakoby dvě pracovní zóny, jedna modrá a druhá zelená, a když je modrá, tak musí být absolutní ticho a když je zelená, tak si můžou povídat, samozřejmě na úrovni hlasitosti tak, aby je slyšel jen ten, komu to říkají... Ale to se nedaří právě (*smích*). Ne s tím fakt jako bojuju, být důslednej a udržet to úroveň hlasitosti a říct jim třeba, že tohle jako nezvládli a hrozně hlučí... To jo no, to mi nejde.

T: A jak se třeba cítíte u toho, když je to ta úroveň hluku už neúnosná? A cítíte ty pocity spíš vůči sobě nebo vůči těm dětem, které vyrušují?

U: No, to se hezky ptáte, já jsem naštvanej a jsem naštvanej na sebe, protože to nezvládám, že zase nevím, co s nima. Jako беру to na druhou stranu i jako zradu od nich, protože třeba v 1. třídě jsme tomu věnovali hodně času a shodli jsme se na tom, že bude fajn, když budem pracovat v tichu, domluvili jsme se na tom, sepsali to a oni to pořád nezvládají... Ale jako chápu to no, jim je přirozený křičet, je to pro ně nepřirozený, že se tady musej krotit no... Hledám cestu, jak je to jako naučit. Takže trošku tam vnímám pocit proti sobě, že jsem to nezvládl.

T: Hm. Zeptám se, jakým způsobem motivujete žáky při hodině? Jak moc je pro Vás třeba důležitý, aby se zapojovali aktivně všichni?

U: No tak to si myslím, že je pro mě hodně důležitý, o to se snažím jako nejvíc, aby se zapojili aktivně všichni, aby jenom nepřijímali to, co jim řeknu, ale aby sami k těm věcem nějak docházeli, aby mezi sebou diskutovali, aby společně došli k tomu cíli... Jakou motivaci používám, no tak třeba už když si to připravuju tak na to dost myslím, třeba hodně využívám tu interaktivku pak občas nějaký kartičky nebo tak, někdy třeba začneme v kroužku tam si to jako řeknem, předvedeme, někdo to třeba ukáže, jak by to mělo být... Snažím se hodně do toho dávat jakoby jejich osobní život, jakože třeba když počítáme... Hmmm, teď mě nic nenapadá, ale řeknu něco jako „představte si, že jste v takové a takové situaci“ a to mi přijde, že docela funguje, oni mají tu imaginaci docela velkou a jestli já to sleduju, jestli to uhlídám, s tím mám problém, s tím zase bojuju. Je to pro mě asi hlavně proto, že těch dětí je 27... Ale jako už jsem se naučil to, a s tím jsem na začátku hodně bojoval, jako opravdu si všímat hlavně těch dětí, který mají problémy, obcházet je a být nápomocen, když je třeba, a těch rychlejších si moc nevšímat, ty si prostě jedou své tempo.

T: Takže jestli jsem tomu porozuměla správně, tak je pro Vás hodně důležitý, aby se do výuky zapojili všichni žáci.

U: Absolutně.

T: A dokázal byste říct, proč je to pro Vás tak důležité?

U: Tak pak mám pocit, že jsem se dobře připravil a že jim ta hodina k něčemu bude, že si to zapamatují a jen si to tady neodsedí a pak zase zapomenou no.

T: Dobře. A jaké pocity ve Vás vyvolává, když někdo je v té hodině pasivní a nezapojuje se, nespolupracuje?

U: To se samozřejmě stává no... Já jako pořád řeším to, já jsem jednou byl na praxi v Montessori škole a tam, samozřejmě je možný, že se ty děti chovaly trochu jinak kvůli tomu, že jsem tam byl, ale přišlo mi, že všechny ty děti věděly, co mají dělat, jely si podle svého plánu, vypadaly spokojené a prostě jely aktivně. A mně to přišlo strašně fajn a mám to jako takovej nedostižnej cíl jako tak nějak to tady vy té třídě udělat aby opravdu si ty děti mohly trochu zvolit svoje tempo a myslím si, že pak by odpadly takový ty děti, co nepracujou. Ale musím teda říct, abych se jen nescházel, že mám jako takovej dobrej pocit ze sebe v tom, že mi přijde že ty děti, přestože teda hlučej, že jako pracujou a pracujou všechny, jeden chlapeček ten s tím trošku má problémy, tak tomu se teď víc věnuju, ale jinak jako mi přijde, že jsou aktivně zapojené prostě.

T: Takže se moc nestává, že by žáci např. po instrukci „otevřete si učebnici na straně xy“ nereagovali?

U: No tak já jako takovýhle části hodiny, kdy se dávají takovýhle instrukce, beru jako dost pasivní a spíš si říkám, že je to moje chyba, že jsem si nepřipravil nic lepšího, protože je jasný, že to ty děti nebaví a že mají tendenci být taky pasivnější. Myslím si, že když si tu hodinu připravím dobře a mám z toho jako dobrej pocit, tak opravdu všichni makají a já si říkám jo, takovýhle hodiny to chce víc no. I když je třeba hodina, kdy si domácí úkol opravujeme společně tak jsou takový situace, jakože si to mají otevřít a kontrolovat si, jestli to mají správně. No tak když mají kontrolovat souseda, tak to všichni jednou protože to je samozřejmě zábava hledat chyby někoho jinýho, ale když mají kontrolovat sebe, tak řekněme, 2 – 3 děti prostě si hrajou s tužkou a jakoby neví, co mají dělat. A když tohle vidím, tak si říkám, do jaký míry se má ten učitel přizpůsobovat tomu dítěti, aby ta věc pro něj byla lákavá, ale kdy už zase by to dítě mělo mít nějakou úroveň pozornosti a uržet ji no. Vlastně ty děti, o kterých teď mluvím, tak jedno z nich má problémy se čtením a psaním a chodí tady k paní psychologce, jiný zase navštěvuje speciální pedagožku taky kvůli čtení psaní, takže jakoby mám z toho dobrej pocit, že oně je jako postaráno a snad se z toho časem nějak dostanou a že dokážou i nějak víc vnímat.

Samozřejmě snažím se tu pozornost udržet, snažím se je vyvolávat, když vidím, že ta pozornost upadá, nebo ho vích pochválím, když se mu to daří, aby teda viděl, že se to vyplatí vnímat...Ale můj pocit z toho je prostě takovej, že když děti jsou pasivní, že hledám u sebe chybu a беру to asi jako svoje selhání vlastně no. Vyjádřil jsem se srozumitelně?

T: Ano, díky. Říkal jste, že učíte 3,5 roku a mě by zajímalo, jestli v tom přístupu k motivaci vidíte už teď třeba nějaký rozdíl oproti tomu, když jste učil ten první rok? Ted' jste říkal, že tu motivaci se snažíte dělat pomocí interaktivních pomůcek, vyrábíte kartičky, necháváte je pracovat ve dvojicích a skupinách...Bylo to tak i ten první rok učení?

U: Jo jo jo, tady to jsem měl jasný hned no. Ale je pravda, že tu inspiraci člověk shání celej život a na fakultě, když jsem měl nějaký pěkný nápady, zapsal jsem si je, tak skončili někde a v hlavě je už nemám, jakože nikdy není dost té inspirace, co by se dalo v té hodině dělat, to sbírám postupně.

T: Dobře. A nyní se zeptám, jakým způsobem vnímáte pojem „metody výuky“? Co si pod tímto pojmem představíte? Máte nějakou oblíbenou metodu, kterou při výuce používáte?

U: No tak jestli to můžu brát jako metodickéj postup, tak se snažím používat to kritický myšlení. Snažím se číst něco třeba i o činnostní učení, jako Tvořivá škola, tak z toho občas taky něco nasát. Ve sborovně máme přístupný metodický příručky, kde je spousta zpracovaných hodin, ta to je taky dost zajímavý...Nebo si tak pročítám příručky Montessori, ale to se moc nedá použít jo, to jsou prostě pomůcky za 10 tisíc nebo tak...To mám smůlu. Ale pak máme pomůcky, kdy ty děti si sami počítaj a ono je to nějakým způsobem samo zkontroluje jo. Jako nedělám to stylem, což na prvním stupni snad ani nejde, že bych celou hodinu jen něco odříkával nebo si ty děti vypisovali z učebnice. Když si vzpomenu na svou střední, tak zazlívám učitelům, že na nás v tomhle ohledu dost kašlali, že to bylo přesně tímhle stylem. Ale takovou tu frontální výuku, kdy učitel mluví a ostatní naslouchají, tak tam hodně chybí ten prvek tý aktivity toho studenta, aby si samo to dítě mohlo něco zjistit, bádát a diskutovat o tom, to mi přijde mnohem lepší a efektivnější a o to se snažím. Aby si dítě něco konstruovalo v hlavě...To se snažím aplikovat, ale jak říkám, myslím, že kdybych tady těch dětí měl míň, tak by to šlo mnohem, ale mnohem líp. Jak používám tu metodu kritickýho myšlení, kde je to vlastně založeno na tom vím, chci vědět, dozvěděl jsem se, tak ty děti si sestaví tabulku, a když třeba jsme brali Kelty, tak spousta dětí toho docela dost věděla už předtim, jiný psaly i hlouposti, protože si myslely, že to tak je, ale prostě během toho promýšlení, co vědí, je napadaly otázky, co by je zajímalo. No a to jsem napsal do sloupce „chci vědět“, co by je zajímalo a vlastně přestože před tou hodinou, kdybych jim hnedka začal vykládat o Keltech, tak oni prostě nastartujou se někde v půlce hodiny, kdy by si řekly „aha, tohle berem“, tak tímhle si hned mohly najít ty myšlenkové cesty k těm vzpomínkám, které už v té hlavě s těma Keltama mají, a

pak je třetí sloupec „dozvěděl jsem se“, kde pak na konci teda už jako píšu, co se dozvěděli, ať už z toho, co jsem vyložil, nebo z textu nebo třeba z filmu, který si v souvislosti s tím pustíme. Děti si vlastně ty informace získávají aktivním způsobem, což mi přijde jako dobrý.

T: A to Vy preferujete.

U: Ano, to preferuju. Že se samy ptají, pídí se po té informaci.

T: Takže tato metoda se Vám osvědčila?

U: Jo jo, to se mi osvědčilo a osvědčuje (*smích*). Že vlastně vím, že když se to překlopí v to, že když já něco povídám, tak mě ty děti odpadávají, přestávají vnímat. Takže se snažím si to připravit tak, aby to neprobíhalo jen touhle formou.

T: A dokázal byste říct, jak to máte s odhadem, kolik se toho za tu hodinu stihne probrat? Když si přípravu děláte, promýšlíte, co Vám zabere kolik času?

U: To je různé no, moc mi ten odhad nejde. Jako je to mnohem lepší, než bývalo, a spíš mám problém, že to nestihnu, než že bych nevěděl co s časem a měl toho málo připraveného. Jako ty první dva roky učení, to bylo blbý, to jsem těžce nestíhal.

T: Jakože jste toho měl připraveného moc?

U: No no, jako já jsem se fakt snažil ty hodiny připravovat fakt pečlivě a prostě jsme toho stihli čtvrtinu a další hodinu už jsme se k tomu nemohli vrátit, protože se jelo zase něco jinýho.

T: A jaký jste měl pocit, když jste nestíhal?

U: No tak já jsem si říkal, že začínám, takže se teprv musím poučit a nebral jsem to ještě tak osudově to, teď už je to horší. (*smích*).

T: Horší?

U: No jakože teď už si říkám, sakra, učim už je docela dlouho, to bych už měl tohle zvládat víc...Ale jako asi jo, zvládám to líp než dřív (*smích*).

T: A čím si myslíte, že je to způsobené?

U: Tak je to určitě i třeba tím, že ty děti víc znám – že třeba Ondra bude už po 5 minutách pobíhat po třídě a říkat, že už je hotovej, tak prostě pro něj připravím něco jinýho, aby se nenudil, naopak vím, že u Davida se budu muset zastavit, protože mu to bude trvat dlouho. Takže myslím, že ta znalost třídy na tom má dost podíl.

T: Rozumím. Zkuste si teď, prosím, vybavit své první dny ve škole v roli učitele. Vybavíte si, jaké pocity jste prožíval?

U: No, já jsem si psal deník ze začátku...Ale asi jen tři dny (*smích*)... Ale jako za to fakt výživně, že jsem si to všechno zapisoval...Vím, že ze začátku jsem cejtil hodně samotu, jakoby že tady fungovaly ty vazby přátelský v podstatě tak, jak jsou nastavený a bylo pro mě těžký do nich jako proniknout, ještě možná navíc tím, že jsem chlap a většina je tady ženskéj kolektiv, takže jsem se třeba i styděl...A to, to byla jedna taková věc. Já teda když jsem nastoupil, tak

jsem dostal 5. třídu, která byla vymazlená od jedné paní učitelky, která byla jako hrozně šikovná a ta třída strašně fungovala jako kolektiv, byli hrozně jako naspeedovaní se učit prostě a já jsem si ten rok užíval v podstatě, takže když jsem dostal prvňáčky tak pro mě začal masakr, to jsem pochopil, že to nebude tak jednoduchý, protože člověk řeší takové věci jako že se Eliška počůrala, nebo že Verunka vylila flašku a pak má Dáša celý obsah flašky v tašce a jako v hodině řešit tohle, to jsou věci, na který není člověk připravený a který nečeká. Takže to byla další taková věc, jakože jsou ty děti malé a ty věci s tím spojený...No a potom pořád fakt bojuju s tím, že jsem asi nedůsledný, že prostě když nastavíme pravidla, tak aby se dodržovali a pokud se nedodržují, tak stanovit, co bude následovat...Kolikrát si toho ani nevšimnu, že někdo ty pravidla nedodržuje a prostě jedu dál jo, a ty děti, ony to sice extra neřešej, ale všimaj si toho a prostě jednaj tak logicky no, protože když to nikdo neřeší tak proč bych to jako nedělal...

T: Takže takovej šok byl z pocitu osamělosti – byl jste nový v zaběhnutém kolektivu učitelů, pak práce s dětmi, které jsou ještě relativně nesoběstačné a pak ta důslednost a její dodržování...

U: Ano, ta důslednost no, protože když jsme byli na praxi, tak tam to bylo tak, že mi přišlo, že v podstatě jsem přišel do té třídy a děti byly vyjukány, prostě ve třídě je cizí člověk a ještě k tomu třeba chlap že jo, tak to taky braly jinak, takže jsme to tak jako dostal naservírováno a myslel jsem si jasně v pohodě, udržím všechny děti v pozornosti, ale pak když je to denně, tak se ukáže, že ta důslednost je prostě strašně důležitá no.

T: A kdybych se Vás zeptala, co by Vám teď pomohlo, cítit se v roli učitele líp?

U: Jé, to je hezká otázka...Mně by asi hodně pomohlo, mě třeba baví, já totiž spolupracuju s jednou slečnou z fakulty a ona mi sem dodává studenty pedagogiky na pozorování hodiny a já se snažím ty praxe dělat tak, aby oni se sem nepřišli jen koukat, jak to má fungovat, ale že sem jdou a je to spíš taková naše dílna, že se pak o tom spolu bavíme jakoby co třeba i na mých hodinách vylepšili nebo tak, a mně tohle strašně vyhovuje, protože oni jsou fakt ti studenti plní nápadů a jako přijde mi to, že já jsem na to sám, utáhnout tu třídu, a pak dělat tu přípravu na hodinu sám, s nikým to nekonzultovat, nepolemizovat...Jako kdyby moje žena byla taky učitelka a mohli jsme se poslu o tom bavit, tak by to taky bylo možná o něčem jiném, ale takže prostě mi tady chybí nějaký partner, se kterým bych mohl tyhle věci diskutovat no.

T: A když jste nastoupil do školy jako učitel, měl jste k sobě někoho zkušeného, na koho jste se mohl obrátit?

U: Jó, fungovala paní učitelka, jsem rád že jsem dostal jí, snažila se mi být napomocná, přijde mi, že možná ona se jakoby...Ona viděla nějakou mou hodinu a asi nabrala pocit, že to je jakoby v pohodě a přišlo mi, že se moc jakoby nesnaží, asi si říkala, abych to nebral tak, že mi do toho kecá a asi mi do toho nechtěla moc mluvit a mně to došlo až potom, že jsem si říkal, že

jsem ji možná mohl víc povzbuzovat k tomu, ať mi do toho kecá, ale jako myslím si, že dělala, co mohla. Ale zas jako ani s tím pomocným učitelem není čas se bavit o všem a mně by fakt vyhovovalo teďka si sednout s někým, vzít si prostě půl hodiny a teď si prostě projet ten zítřejší den, co tam budu dělat, jak si to rozvrhnout, že já udělám aktivitu na to a ty na to a třeba jako co si myslíš o tomhle a nějak to prostě probrat...Ale na to ten čas s tím uvádějícím učitelem nebyl prostě.

T: Takže by Vám pomohlo, kdybyste měl nějakýho partnera, kolegu, se kterým byste mohl konzultovat ty Vaše hodiny...

U: Každý den, nebo i reflektovat zpětně tu hodinu s někým. Teď třeba jsem se zapojil do asistentské praxe že mi sem chodí asistentka do třídy, jsou to teda 3 hodiny týdně, což není moc, ale je to docela fajn, že si potom prostě sednem, řeknem si velice stručně a fakt je to půlhodiny ale prostě mám z toho dobrou pocit, že jsem to reflektoval a můžu na tom stavět dál no. To by mi pomohlo, to by bylo hezký. Nemáte nějakou možnost to zařídit třeba? (*smích*).

T: Obávám se, že nemám (*smích*).

U: Jako já si říkám, že potom bych měl klidně 35 dětí ve třídě, že by to bylo úplně o něčem jiném. Je bychom na tu hodinu byli dva učitelé a mohli si to takhle rozdělit a pak reflektovat, byla by ta třída naše společný projekt. Mohlo by se to třeba rozdělit, jeden by měl vedoucí funkci a druhý spíš jako pomocník.

T: A jakou byste chtěl mít funkci Vy?

U: No já si myslím, že zpočátku bych klidně byl ten pomocník, třeba ty dva roky, jako taková atestace a pak bych postupně do toho zajel a já myslím, že by mi to bohatě stačilo no... Myslím, že by to bylo oboustranně přínosné.

T: Jasný. Jakým způsobem hodnotíte, zda byla Vaše hodina úspěšná nebo neúspěšná? Co pro Vás znamená dobře zvládnutá nebo úspěšná hodina?

U: Dobře zvládnutá nebo úspěšná hodina je pro mě ta, kdy se všechny děti aktivně zapojily...Takhle jednoduše to mám. Netřeba nic dodávat. (*smích*)

T: Dobře. A jakým způsobem hodnotíte, zda je učitel „dobrý“ nebo „špatný“ ?

U: (*smích*). Podle toho, jestli dokáže udělat dobrou hodinu...

T: Což podle Vás znamená, že se při jeho hodině všichni děti aktivně zapojují?

U: Přesně tak no, takhle jednoduchý to podle mě je. Já si opravdu myslím, že, jako beru jako větší přínos to, že se ty děti aktivně zapojí, nebo respektive jakože ještě větší cíl je, že dojdou ty děti k tomu cíli, že třeba zvládnou vyjmenovat 5 stromů, když jsme se to ten den učili, ale jako když se aktivně zapojili, tak mi pak ani nevádí, že těch 5 stromů neumí, pokud vím, že fakt makal a zapojil se a snažil se překonat sám sebe, prostě byl aktivní...To je myslím hodně důležitý.

T: A myslíte si, že jsou nějaký vlastnosti nebo schopnosti, který určují, že bude učitel „dobrý“?

U: Já si myslím, že každý učitel je úplně jinej a že prostě zatímco jedna paní učitelka může být na děti přísná, křičet na ně, ale ta třída jí bude fungovat, což podle mě znamená, jak jsem už říkal, že se všichni aktivně zapojí, tak ať si klidně jako křičí, na druhou stranu, si myslím, že každý učitel by měl hledat sám sebe, co mu vyhovuje a myslím si, že to kritérium té aktivní účasti všech dětí je tak jako všeobjímající, že není potřeba to nějak dál pojmenovávat.

T: Takže kdybych se zeptala, jestli si myslíte, že jsou nějaké vrozené předpoklady, určující „dobrého učitele“ ...?

U: Uf, nevím, prostě musí umět ty děti namotivovat, ale každý to dělá a umí nějak jinak – někdo křikem, někdo umí vytvořit parádní aktivity, který ty děti nadchnou, někdo s těma dětma bude komunikovat určitým způsobem, který ty děti přijmou jako příjemný... Jakože si myslím, že je to spíš o tom, aby se v tom našel, že může mít genetický předpoklady jakýkoliv, ale musí to prostě umět využít pro tu pedagogiku. Já si myslím, že jako třeba i na tý vejšce nebo i střední, kteří do té auly přišli, hodinu a půl mluvili, ale já jsem je vnímal. A pak byli takoví, u kterých jsem po pěti minutách vypnul a já si říkal, o čem vlastně mluvili? Ale zas kdyby ten, co tak dobře mluvil, měl pro nás třeba připravit nějaký aktivity, tak by to třeba nezvládl jo, že prostě ten učitel musí najít sám sebe v tom povolání a přijmout to jako součást sebe, no. Ale nevím, možná že ze mě mluví ještě začínající učitel plný ideálů a možná že zjistím, že to tak není (*smích*).

T: Takže, pokud jsem tomu dobře porozuměla, „dobrý učitel“ je podle Vás takový, který dokáže zapojit do hodiny všechny žáky, bez ohledu na to, jakým způsobem?

U: Jo, to si myslím no.

T: Máte nějakou představu o tom, kdy se ze „začínajícího“ učitele stane „zkušený“?

U: Mylsim, že to dost záleží na tom člověku no, jak moc si věří, kolik má za sebou úspěchů, kolik lidí ho v životě třeba pochválilo za jeho práci, kolik lidí ho povzbuzuje nebo naopak shazuje... Já třeba osobně mám pocit, že si to o sobě neřeknu nikdy. Možná ve chvíli, kdy rodiče mých dětí ve třídě budou mladší než já, tak začnu mít pocit, že jsem to teď já, kdo má navrh zkušeností, ale zatím mám spíš nepříjemnej pocit, že ty rodiče ty děti vychovaj, oni s nima každý den jsou a když mi řeknou „pane učiteli, jako vy ten úkol jste jim napsal na tabuli?“ a já řeknu „né, to jsem jim jen řekl a oni si to měli zapsat“ a oni mi na to odvěti „no a to si myslíte, že si to to dítě v tomhle věku zapamatuje?“ (*smích*). No na to já řeknu, že vlastně nevím, že dítě zatím nevychovávám. Takže tohle mě hodně shazuje, ta vědomost toho, že ti rodiče jsou vlastně zkušenější, mají zkušenosti s výchovou, znají tu realitu a vědí, jaký ty děti jsou, mé dceři je teď necelej rok, to je ještě úplněj nic... Já osobně říkám asi, nikdy nebudu mít pocit, že jsem zkušeněj... Ale na druhou stranu si myslím, že by to tak mělo být, ale jako nezústat ve své pýše,

jakože je zkušenější a všechno ví...U nás na škole je to skvělý v tom, že se vzájemně ptáme a učíme od kolegů, nikdo se nepovyšuje. Já jsem sem třeba zavedl novinku, že používám kameru, internet, snažím se komunikovat s kolegyněmi i přes tu elektroniku a ony i třeba za mnou chodí a ptají se, jak jsem to a to použil ve třídě...A přijde mi hrozně fajn, že učí třeba 30 let a nestydějí se přijít tady za mnou, za cucákem a zeptat se, hele a jak ty tohle děláš...To si říkám, že je fajn, že nerezignovaly na to, že už jsou dobří a zkušené učitelky, ale že s pořád chtějí posouvat dál.

T: Takže zkušený učitel je ten, který už má jako životní zkušenosti, že třeba dokáže vědět i to, co ty děti v určitém věku jsou nebo nejsou schopné?

U: Jo jo, znát třeba i tu mentalitu toho dítěte v určitém věku. Jako určitě si myslím, že s věkem ty zkušenosti přibývají, i já teď po té relativně krátké době vim, že mám mnohem víc zkušeností, než jsem měl.

T: Měl jste předtím, než jste začal učit, nějaké představy o tom, jak to bude během Vašich hodin probíhat?

U: Takových naivností jsem měl hodně a určitě jich ještě hodně bude zbořeno (*smích*).

T: A mohl byste nějaké zmínit, které byly zbořeny?

U: No mě třeba mrzelo, já jsem si vždycky představoval, že budu ten učitel, kterej s těma dětma jakoby pojede na té jedné lodi a budeme spolu kamarádi a prostě společně budeme hledat cesty, jak se zlepšit a říkal jsem si, že i prostě jim nechám mně radit, ale jakože jsem chtěl hodně aby viděly, že jsem taky člověk, že bojuji s leností, bojuju s výbušností a že je to přirozený a má na to člověk právo, ale že je třeba to nějak korigovat, protože jinak si tím může dost pošramotit vztahy... A s těma pátákama se mi to zpočátku dařilo, ale pak jsem jako opravdu cejtil, že jsme každé jinde. Že oni netouží být se mnou kamarádi, že oni mají svoje vlastní kamarády a já jsme pro ně hold ten učitel, kterej už je prostě starší, i když mi bylo 25...Už jsem pro ně byl někde jinde a já pochopil, že to tak prostě nejde, že učitel je učitel a žák je žák. Ten vztah si myslím může být do určité míry kolegiální, ale určitě to nebude nějaký srdceryvný vztah, na kterým by se dalo stavět nějaký hlubší přátelství. A asi je pravda, že si tyhle věci беру pořád strašně osobně, že když nějaký dítě prostě něčím naštvu, něco řeknu, tak mě to jako strašně mrzí a toužím to strašně řešit...Tak tyhle ideály tam do jisté míry pořád zůstávají, což asi není moc dobře, protože myslím, že by pak člověk mohl dost rychle vyhořet.

T: V jedné studii jsem četla, že učitelé přemýšlejí nad svou třídou téměř celý den – že přemýšlejí, co do hodiny zařadí, jak by děti mohly víc zaujmout pro danou látku a tak. Pozorujete něco podobného i na sobě?

U: Určitě, ale já si myslím, že se to netýká jen učitelů. Ale samozřejmě, sem do té práce si to člověk nechodí odsedět 8 hodin a pak čau, ale musím plánovat, roční, měsíční plán...Chci, aby

ty hodiny byly aktivní, tak pořád přemýšlím, co by tam šlo udělat, někdo je to dokonce na úkor rodiny, což asi není úplně dobrý i kvůli tomu možnému vyhoření.

T: Dobře. Chtěl byste zdůraznit nějakou oblast, o které jsme se tady bavili?

U: Nó, nic mě nenapadá. Fakt jediný, co mě štve je to, že mám malou třídu a hodně dětí, to je tady dost podceněný. To, co jsem říkal, s čím bojujou, to bych určitě rád zlepšil, a teď mě napadá, že mi dost ze školy chyběl nějaký nácvik komunikace s rodiči, což si myslím že by učitel měl hodně dobře zvládat.

T: Cítíte se dobře v roli učitele?

U: Já jsem hrozně rád, že mohu učit, a že mohu učit tady na téhle škole, protože má dost velké potenciál rozvoje, paní ředitelka, ač teda jako nemá moc pravomocí třeba ovlivnit tok peněz, ale fakt se snaží a shání různé prostředky, jak by to šlo udělat. Plus je tady bezva atmosféra mezi učiteli, jen mi tady chybí nějaký chlap (*smích*), to tady jsem jediný. Měl jsem tady kolegu před chodbu, to byl pro mě dost partnert, se kterým jsem mohl řešit dost věcí, ale už tady bohužel není no. Ale jsem fakt spokojenej.

T: Tak vám moc děkuji za rozhovor.

U: V pohodě.

Klára (praxe 4 měsíce)

T: Tak, tenhle rozhovor je k mojí bakalářské práci na téma „Pohled začínajících a zkušených učitelů na práci se třídou“, zeptám se tě, souhlasíš s nahráváním rozhovoru?

U: Ano souhlasím.

T: Výborně. Jaký jsi dneska měla den?

U: Dneska jsem měla trochu náročný den, jelikož je před Vánoci, takže spousta věcí, který musím zařídit před besídkou a příští pátek pro rodiče tu besídku pořádáme, takže toho s dětma musíme spoustu nacvičit a je toho prostě hodně (*smích*).

T: Hm. Zeptám se tě, jak dlouho učíš?

U: Učím od září, toto září, takže vlastně 4 měsíce necelý.

T: Jo. Jaký třídy učíš? V kolik třídách letos učíš?

U: No, dalo by se říci že ve 3, ale vlastně no...Takhle, hlavně učím ve 3. třídě, ty mám jako svou třídu na nejvíc předmětů – na čtení, prvouku, pracovní činnosti a etiku a tělocvik, což je docela dost hodin, a potom mám čtvrtáky. na čtení a sloh a potom čtvrtou a pátou dohromady na pracovní činnosti, ty jsou společně.

T: Jo, takže učíš ve třetí, čtvrté i páté.

R: Jojo.

T: Tak jo. Mohla bys mi prosím popsat, jak probíhá tvoje taková běžná příprava na hodinu? Co ti třeba zabere nejvíc času, kolik času tomu věnuješ, jak se u toho cítíš...?

U: Jasný. Tak z těch hodin co jsem říkala, tak asi nejvíce času věnuju čtení a prvouce, hodně vycházím z tematického plánu, který jsme vlastně museli už zpracovat na začátku září, protože to se vždycky zpracovává předběžně na celý rok, samozřejmě je jasný, že jako všechno nestihneš nebo jako nedáš, neodhadneš, jak ty děti budou postupovat, ale, nebo to měníš na základě toho, co třeba jako vidíš, že oni neumí nebo umí. Nó, jak dlouho mi zabere příprava... Tak plus mínus když bych řekla třeba na ten den, kdy toho mám nejvíc, tak bych klidně řekla tři hodiny. Možná čtyři. Jó jako je pravda, že konkrétně v tom čtení mi asi zabere nejvíc, protože někdy se mi prostě nelíbí ty texty, který tam jsou, takže vyhledávám a třeba i přepisuju, aby jako to měli prostě dobrý, aby se jim to dobře četlo, nebylo to malým písmem a vymýšlím k tomu otázky nebo dělám pracovní listy... Což mi taky zabere hodně času.

T: Takže zhruba ty 3 hodiny jsi říkala...

U: Nó, dalo by se to tak říct.

T: Máš nějaký osvědčený postupy, jak třeba postupuješ, když si tu hodinu připravuješ?

U: Tak vždycky jakoby si zreflektuju, co jsme dělali naposled, jestli není třeba jako něco třeba jako doplnit, jako třeba domácí úkol, nebo jsem nechala nějakou otevřenou otázku do příště, aby si jí připravili, tak se jich na to zeptám a jestli... Většinou se samozřejmě jako né všichni to, někdo na to samozřejmě zapomene... Takže nad tím přemýšlím, a... (*přemýšlí*) Postup je asi... Já asi ani nevím, tím jakože přece jenom je tohle všechno pro mě nový a je toho hrozně moc, těch příprav, jako když si vezmeš, že učim dost hodin, jo, takže když bych měla všechny dělat fakt dopodrobna, tak jako nějaký specifický postup asi teď nemám. Vždycky si řeknu jako, co by si měli z té hodiny odnést, aby si to zapamatovali a naučili, a na tom tu hodinu stavím a na tom stavím i ty úkoly a i ty otázky třeba. Co jako vlastně chci, nebo mělo by ti odpovídat tomu, co zapíšeš do třídnice.

T: A přemýšlíš třeba, jak dlouho potřebuje která činnost času, jo, jestli máš jako...

U: (*skočí do řeči*) Jojo, chápu, chápu. No (*smích*) říká se, že todlencto je jeden z největších jako, jak to říct... To co začínajícím učitelům dělá největší problém, a musím to potvrdit no, protože ono i často i když si naplánuješ a i když ty děti znáš, tak často prostě se vyskytne nějaká jako situace, nebo otázka, kterou ty absolutně jako nečekáš a jako jasně, můžeš jako, buď je jedna varianta, buď jako budeš prostě hnaná tím časem a řekneš né prostě, teď na to nemáme čas, tohle teď nebudeme řešit, teď mě to nezajímá a teď se na to neptej a jedeš prostě dál, jo, ale zas je tady jako otázka zase jako to dítě tím usadiš a ono se nebude chtít už třeba příště zeptat jo, nebo když tu situaci jako nevyřešíš, to nemusí být situace jen didaktická, to může bejt i třeba kázeňská, oni potřebujou vidět jako hned, že to prostě vyřešíš hned a řekneš, že takhle to prostě nejde, přestaňte to dělat, nemůžete tady běhat s nůžkami po třídě (*smích*). Jako ze začátku jsem si to psala, ale teď už si to ani nepíšu.

T: Jako tu přípravu sis psala?

U: Nó a psala jsem si k tomu přesně jako třeba cca 65 minut nebo cca 15 minut... Vždycky si to teď samozřejmě rozvrhnu, už třeba i vim, jak třeba ty čtvrtáci hodně dobře čtou, jo, ti jsou jako hodně dobrý, takže vim, že jim můžu dát jako něco náročnějšího a že to třeba zvládnou i během toho času. U těch třetáků je to pro mě jako hodně těžký, a je to jako těžký i pro mě, což je jako zajímavý, protože ty si řekneš, je to jenom rok, ale je to strašně moc jo, a každá ta třída je úplně jiná a i ty přípravy na to čtení jsou úplně jiný, a já spíš teprve to, tenhle půl rok je pro mě spíš zjišťování, co jako oni uměj a neuměj, že jsem zjistila, že třeba v tom čtení mají jako ty třetáci jakoby určitý mezery no.

T: Takže dřív sis to zapisovala, i teda kolik času které aktivitě věnujete.

U: Jo.

T: A to se ti neosvědčilo?

U: Moc né, protože v podstatě to jako nikdy jako ne to... Nikdy, nikdy, skoro nikdy jsem se nestrefila, protože vždycky se něco stane, čím to přetáhneš nebo naopak to zkrátíš.. Nebo jako snažím se samozřejmě, nemůžeš třeba tu motivační aktivitu natáhnout na půlku hodiny a pokud by to teda nemělo nějaký smysl, řeknu si maximálně tím chci zabrat tolik a tolik minut... ale jakoby prakticky jsem ještě nezjistila jak... Nepíšu si to prostě už do těch příprav.

T: Takže to jakoby spíše odhaduješ? Nebo si těch aktivit připravíš radši míň nebo víc, aby ti to vyšlo?

U: Tak jakoby zase, jo, abych splnila ten cíl, to co chci, aby si jako odnesli, tak to si napíšu a snažím se to splnit, tím, že to co nestihnem třeba v pracovním sešitě, tak jim to dám za domácí úkol a příště tím třeba začneme, a naplánuju si určitě vždycky víc těch aktivit, protože už se mi taky párkrát stalo, že jsem toho měla málo a to je fakt víc nepříjemný, když máš plonkových 10 minut, než když toho máš jakoby víc... To jako se nikdy neztratí, to můžeš někdy využít dál no.

T: Takže jestli to chápu dobře, přípravu si děláš, ale nepíšeš si přesnej čas, kolik tomu budeš věnovat. Máš na to nějakou speciální pomůcku, třeba sešit, kam si to píšeš?

U: Jojo, mám. Ale je zajímavý teda, že možná i tím, jak asi jsem měla v září, nebo jak jsem byla v prvním měsíci fakt hodně pečlivá, že jsem si to psala jako i s datumem, bylo to úhledný, psala jsem si to ve větách, třeba i jako přesný věty a otázky, který jim položím, což teda není úplně špatný, v určitý formě si to píšu doted' – jakou otázku přesně položím, aby to jako nebylo úplně blbý, jako někdy je taky fajn položit otázku i jen tak, co tě jako napadne, ale ono někdy jako je těžký to zformulovat v tu chvíli tak, aby to ty děti pochopily a hlavně je důležitý si na ní odpovědět, jestli ty sama bys to jako zvládla na ní odpovědět, takže si k té otázku píšu i odpověď. Ale ty přípravy se zkracují postupně. Jako ze začátku to bylo hodně podrobný.

T: Psala sis tam třeba i co budeš přesně říkat i ve větách, jak začneš ten výklad tý hodiny?

U: Né to né, ale psala jsem si tam ze začátku, a dělám to občas doted', třeba když jsem s nima chtěla dělat nějakou kolektivní práci, tak jsem si po té hodině udělala poznámku „nejsou zvyklí na kolektivní práci“. Jakože jsem si tam psala do toho mého sešitu poznámky zpětně po té hodině pro sebe, jako na co jsou a nejsou zvyklí, co umí a neumí.

T: A jakým způsobem, řešíš situaci, když žáci v hodině vyrušují? Jaké pocity to v tobě vyvolává?

U: No musím říct že pro mě to bylo jedno z nejtěžších věcí, co jsem jako musela zvládnout nebo zkousnout, protože já to jako snáším velmi špatně celkově, a musím říct, že i když ty děti jsou strašně skvělí a mám je hrozně ráda, ale tu třídu, zvlášť ti třetíáci, který mám na nejvíce hodin, ty jsou jako hodně živý ty děti a je každé z nich silná osobnost a je velmi těžký, jakože konkrétně v té naší třídě je v podstatě nemožný, aby tam byl úplnej klid, to jako když si vzpomenu na ten první den, kdy jsem učila, tak jsem z toho byla úplně hotová, úplně hotová prostě. Jakože úplně, až se mi chtělo brečet, že jako tohle jsem ještě nikdy nezažila jo. Takový to, jak něco říkáš a máš pocit, že tě vůbec nikdo neposlouchá, jako jo. Že jako si to připravíš tu hodinu a vlastně máš jakoby pocit, že oni jak kdyby se vůbec ne to...A řeším to...Myslíš jako kázeňský přestupky, že třeba ublíží spolužákovi, nebo jako když někdo vyrušuje?

T: Klidně obojí.

U: Obojí...No tak když je to hodně špatný, tak jim i dávám jakoby speciální domácí úkoly když už jako fakt zloběj, ale to je jako, když vyrušují. Já v té třídě mám i hodně dětí s poruchou pozornosti a hyperaktivní, takže jakoby to, už jsem třeba i řekla jednomu chlapečkovi, zrovna dneska jsem mu to zase řekla „hele, ja to vim, ale musíš mít o říct, že už seš unavenej, tak klidně na mě zamávej“ a to, a on mi řekl, ale já nejsem unavenej, já jsem naopak úplně nabitej, a já říkám, to nevádí, i když seš nabitej, tak se prostě přihlaš. No a on je teď naučeněj, že se jako přihlásí a já ho pustím třeba si oběhnout chodbu, on se pak vrátí a je to v pohodě (*smích*). Jo, takže...Nevim, asi ti nejsem bohužel ale víc schopna odpovědět na tuhle otázku, protože to je pro mě zatím jako to, věc, kterou jsem neobjevila, jak to řešit. Nějak jako moc nevím, ono je hrozně taky jako záležít, kolikátá je to hodina nebo co je to za den jo, i od toho se to odvíjí, ale jako důležitý je stanovit si fakt ty hranice pevný, protože jakmile oni zjistí, že ti to je vlastně jedno, a že když řekneš a pak to nesplníš, třeba fajn, nemáš tady sešít, ale já se příště podívám, jestli sis to doplnil – a když bych se příště nepodívala, tak oni si řeknou, no tak to prostě nebudu dělat. Že jako i ty na to musíš hodně pamatovat a držet si ty hranice. Pro mě i strašně těžký bylo jako napsat i první pětku jo, to je hrozně jako zvláštní, protože já to prostě nerada, nebo i poznámku, když jsem prvně psala, i když jako vim, že to bylo správný, pro mě není jako poznámka jako pro to dítě, ale spíš pro ty rodiče, aby těm dětem vysvětlili, že tohle se prostě dělat nemá, aby jim vysvětlili, že třeba pokud se to týkalo chování na obědě, tak aby jim řekli,

že takhle se prostě u oběda chovat nemaj, ale prostě já nad tím hodně přemýšlela jo, jestli jsem to prostě nějak nepřepískla, jestli je to teď ten jejich pohled na mě neovlivní a úplně prostě takhle. No, těžko říct.

T: Jo, a ty jsi říkala, že teda to udržení kázně je pro tebe jedna z nejtěžších věcí, a že ten první den byl pro tebe šok, jak tam je ruch, ale že sis teda zvykla, že tam nějaká míra hluku je, a je pro tebe teda jako absolutní ticho ve třídě nepodstatný, nebo bys to tak chtěla mít?

U: Asi jsem se s tím úplně nesmířila, myslím si, jelikož vím, zároveň, že když oni chtěj, tak tam to ticho je, ale to ticho tam je když oni jsou hodně namotivovaní, a nebo je něco hodně baví, a nebo maj samostatnou práci. U nich dost špatně funguje, když pracujou ve dvojicích nebo větších skupinách, to je docela jako blbý, což mě na jednu stranu mrzí, protože já dost těch prací jsem plánovala nebo se mi líbí ty skupinový, a nemyslim si, že je to špatně, ono je dobrý na jednu stranu, aby se to učili, a takže asi bych byla ráda, aby tam to ticho bylo, nicméně vím, že tam nikdy nebude takovýto... Jako když jsme chodili na náslechy hodin na pedáku, že prostě tam byla paní učitelka a ty děti tam seděj a i když je to nudí, tak si tam kreslí, ale prostě nevyrušujou, neválej se tam po lavici, neběhaj po třídě, protože ví, že se to nesmí, což prostě tady u mě není... A někdy je pro mě problém třeba 10 minut je dostat do lavic jo, a myslim si že je to důležitý, že je to pro ně signál, že začala hodina, že jo.

T: Jak se u toho cejtíš, když si nechteš třeba sednout takhle do lavice?

U: No není to příjemný, je to pro mě pořád hodně blbý, tím jako, že jsem v tom úplně nová a měla jsem ty ideje takový dost naivní (*smích*), který teda hodně, hodně rychle teda se rozplynuly tím prvním tejdnem, tak není to příjemný, protože máš jakoby pocit, jak kdybys tam prostě nebyla, nebo jak to říct, že si kolikrát říkám, co si o mě ty děti vlastně myslí, víš, nebo jako jestli to je mnou, jestli je to fakt jako mnou, nebo jakoby z větší části jejich chováním, ale spíš si myslim, že je to na obou stranách, asi jsem na ně málo rázná nebo přísná.

T: Takže vyvolává to v tobě nějaký pocit jakoby že je to tvoje nezvládnutá situace, chyba?

U: No tak jako, taky to dost záleží na mém rozpoložení, jako né všechny hodiny musí být skvělý, nebo né všechny hodiny ti vyjdou, ale když takovouhle hodinu máš z těch deseti třeba osm, tak už potom jako si říkáš ty jo, a měla jsem být vůbec učitel? Jako mám vůbec na to? Jakože úplně něco jinýho je se učit prostě ve škole a něco jinýho pak učit v té škole, ta realita je prostě úplně někde jinde, pro mě to bylo úplně probuzení z nějakého jako snu. Prostě není to pro mě příjemný pořád, ale jako snažim se si to už tolik nebrat nebo tolik... Ale prostě pořád mě to hodně trápí no, není mi to jedno.

T: Tomu rozumím. A jakým způsobem motivuješ žáky při hodině? A jestli je to třeba pro tebe těžký, nebo ti to nedělá problém, nebo jestli je pro tebe jako důležitý, aby se aktivně zapojili všichni žáci – jak moc to třeba sleduješ a tak?

U: Jak motivuji žáky...No tak to se snažím na to myslet v té přípravě ideálně...To si myslela?

T: No.

U: Jo, tak třeba vim, že ti třetíci konkrétně na té etice, hodně jim pouštím nějaká videa, jako všeobecný nebo i nějaký situace který se jich jako týkají, což je jako úplně lehce propojitelný, i třeba s tím čtením, oni hrozně rádi mluví o věcech, který se jich prostě týkají, že když o tom dokážou vyprávět...Ty jo, to je hodně těžká otázka, já nevím, jestli na ní umím teďka odpovědět, jak motivovat žáky...

T: Jak TY se snažíš je motivovat...

U: (*přemýšlí*)

T: Říkáš, že už na té přípravě na to myslíš...

U: Tak určitě třeba v tom čtení vybírám text, aby je bavil, aby je něčím zaujal, aby to nebylo jenom to, že to splnilo ten cíl, co já chci, ale aby je to prostě bavilo číst, což vybírám podle toho, že už je trochu znám a vim, co mají rádi – třeba čtení o různých seriálových postavičkách nebo zvířat, jo, nebo třeba v té prvouce hodně využívám takový jako hravý metody, že třeba musej něco doplnit, nebo hledat něco ve třídě, nějaký předměty, aby jako hodně u toho přemýšlely jo, samozřejmě jedna z motivací je jednička, což je na jednu stranu taková, jak to říct, nemám to úplně ráda, říct „no a teď když se budete snažit tak dostanete jedničku“, protože ty třetíci jo, některý to namotivuje, ale nevím úplně, jestli je to správný způsob, je to otázka no...

T: A je pro tebe důležitý aby se do výuky aktivně zapojili aktivně všichni žáci?

U: Snažím se, snažím se jich zapojit co nejvíc, tady to mám asi jednodušší než v jiných třídách, protože tady v té třídě mám 10 dětí jo, takže když by si dělal takovej ten pavouk kolikrát koho vyvoláváš, tak se snažím zapojovat všechny, nejen ty děti, co se hlásí nebo tak...Je to určitě tak, že nikoho nenutím, ale vim, že jako třeba to už mám otipovaný, že se jako někteří nehlásí né proto, že by to nevěděl, ale protože se styděl, takže jako se snažím je taky vytáhnout, ale určitě jako kdyby tam seděl nějaký člověk a pozoroval mě, tak by třeba řekl, že určitě nějaký děti vyvolávám častěji, myslím si, že se k tomu taky uchyluju no... Ale jednou z těch motivací, pokud se to teda tak dá nazvat, je to, že oni věděl, že, já nevím, jakože já je nikdy...Jak to říct, že jim dám vždycky další šanci, že věděl, že pokud nedostanou úkol z toho slohu třeba, takže prostě dostanou ke mně do sešitu tužkou pětku, s tím ale, že si to můžou opravit, že když to příště přinesou, tak jim tu pětku smažu a dám jim normální známku, že ví, že když udělají nějakou chybu, tak to jako není špatně. Ale nevím, jestli se to dá nazvat motivací, že prostě asi jako vědí, nebo že se snažím i k tomu vést, zvlášť u toho čtení jako že hodně diskutujem, aby s nebáli říct, co si myslí.

T: Hmm, a co to v tobě vyvolává, když teda nějaký žák se třeba jako moc nezapojuje a je hodně pasivní třeba?

U: Nó tak vždycky je jako dobrý se zeptat, nebo si vždycky říkám kolikátá je hodina, aha už je čtvrtá hodina, před obědem, je čtvrtek, předtím měli angličtinu a matiku, psali test a je to prostě kluk kterej má tu pozornost hodně jako špatnou... Tak jako si to takhle odůvodním, ale nejde to samozřejmě vždycky, já jako se snažím, jsem zjistila, že oni reagují na dotek, že když k nim přijdeš a vyloženě na ně sáhneš a mluvíš na ně, tak je to daleko lepší, protože já se snažím po tý třídě chodit, aby mě vnímali, že tam jsem, než když stojíš jen u tabule no, což mi řekl i pan ředitel, když se na mě byl dívat na hodině a já si to uvědomila, že celou hodinu stojím před třídou, což není dobrý, takže jsem začala chodit... Takže když na ně mluvím a dotýkám se jich, tak to pomáhá.

T: No a jaký pocity to v tobě vyvolává, když je ten žák pasivní?

U: Tak jakoby zase se vracíme k tomu, že je to pro mě signál něčeho, buď že já, buď že je to nudí, že tomu nerozumí, nebo že je unavený. Ale jakoby nevyvolává to ve mně jako něco příjemného, žádné příjemné pocity.

T: A dokázala bys ten pocit specifikovat, prosím?

U: (*přemýšlí*) Tak asi když je to poněkoličká, když vyrušuje opakovaně, a já za nim i chodím a nefunguj to, tak beznaděj no, že jako už fakt nevím, co s nim, to je i případ toho jednoho chlapečka, kterej je schopnej se válet po zemi během hodiny a já fakt nevím, co s nim, fakt nevím, protože já ani tím, že prostě ty zkušenosti nemám, tak na jednu stranu jsem i potom jako na ně už jako, nechci říct ošklivá, ale už jsem na ně našťvaná, když jako furt opakuju „já jsem ti už poněkoličká řekla, že prostě to tady ostatní ruší“, a ty vidíš že se tomu směje jo (*smích*), tak jaké máš mít pocity no, někdy se tomu taky zasměju, společně s ostatními, celou třídou (*smích*) a někdy už jako... Už se mi stalo, že jsem měla na krajíčku, že jsem fakt jako nevěděla, že fakt nevíš prostě a víš že mu nemůžeš jako...

T: Naplácát (*smích*).

U: Naplácát (*smích*), protože to nejde... Takže je to pocit, když se snažíš někomu něco říct, vysvětlit a on tě jako nevnímá, což není příjemný.

T: Bereš si to třeba osobně od těch dětí?

U: Hm, docela jo no. Asi možná poslední dobou jsem nad tím přemýšlela, že si to беру asi víc než bych měla. Že ona je otázka, ono se říká, že děti jsou nejlepší kritici jo, na jednu stranu, na druhou mi přijde, že oni dost reagují pro ten daný moment, a že ti třeba řeknou prostě „jsem našťvaný, je to blbá hodina“ a našťvaně odejdou, a pak druhý den přijdou a už je to zase „já paní učitelko, vy jste tady!“, víš, že jsou prostě takoví to no... Jako je ale jasný, že já spoustu věcí беру a přemýšlím nad nima, беру si to osobně, ty děti jsou kritici toho, jaká ta hodina je, takže jako jo, беру si to osobně.

T: Tomu rozumím no, asi to není vůbec lehký. Teď mám další otázku. Když se tě zeptám, jak vnímáš pojem metody výuky, co si pod tím představíš?

U: Nó, tak konkrétně v tom čtení se hodně snažím zaměřovat na kritický myšlení, na metodu vlastně RWCT a to se snažím ve třetí i čtvrtý třídě zavádět různé ty metody – volného psaní, je to založený na argumentaci, aby to jen nepřečetli, a zopakovali že Červená karkulka šla tam a tam, ale aby ti dokázali říct, proč se ten vlk za tu babičku převlíkl, aby o tom uměli přemýšlet ho, a na to je plno metod a úkolů, který to jako podporují... To se snažím zavádět, i když vidím, že na to nejsou moc zvyklí, a né že by jim to přímo nešlo, ale nejsou zvyklí, ale vidím velký pokroky a to mi dělá velkou radost za ty čtyři měsíce. Jinak v těch ostatních předmětech... Tak jako snažím se tam zapojovat i tu skupinovou práci, protože jako zas nemůžu si říct, že když jim to nejde, tak to nebudeme dělat, to se musej naučit, sice je to pro mě těžký, ale musí se to prostě naučit, takže třeba to se snažím zapojovat, nebo nějaká třeba i metoda autodiktát, že jako někam běžíš, zapamatuješ, běžíš, zapíšeš – to děláme hlavně o prvuče... Aby je to bavilo, bylo to zábavný, ale aby jako si z toho něco odnesli no.

T: Takže na otázku, jestli máš nějakou osvědčenou metodu, tak by to bylo...?

U: Je hodně baví, když ta hodina je akční, protože oni sami jsou akční.

T: Jasně, takže aby to nebylo, že ty stojíš před tabulí a hodinu něco vykládáš.

U: Přesně, přesně, ale bohužel musej být i takový hodiny, já jim to říkám, že vim, že je to těžký jako dávat pozor, ale nemůžou bejt jen hodiny, kdy jsou na počítači nebo jen akční, nejde se koukat jen na video. Teď jsem jim pouštěla před těma státníma svatýma ty dějiny českého národa a to se jim hodně líbilo, to milují, ale říkám jim, že to nemůže bejt jen o soutěžení, doplňování a tak, musí se naučit i číst text a ty informace přijímat jinak... Ale moc se jim to nelíbí no (*smích*). Každopádně jsou to spíš nějaký aktivní metody, nebo prostě hlavně třeba v tom čtení aby teda přemýšlely, takže ty metody kritického myšlení.

T: Tak jo. Teďka si zkus, prosím, představit, což pro tebe asi nebude problém, protože učíš krátce, své první dny ve škole v roli učitelky. Zkus si vybavit, jaký pocity jsi prožívala, co pro tebe bylo nejobtížnější, co tě zaskočilo, nebo co ti naopak pomohlo...

U: (*smích*) Moje první dny ve škole v roli učitelky byly hodně drsný. Jelikož jsem se strašně těšila, strašně jsem se těšila a odcházela jsem skoro s brekem. Což je takový jako dost drsný (*smích*). No, bylo to jako... To byl přesně ten příkladovej den, kdy všechny ty hodiny, vlastně ani jedna mi nevyšla a já jsem si říkala, ty jo, připravovala jsem se na to jako dost dlouho, jo, na svůj první den, chtěla jsem na ně zapůsobit... Takže první hodina moje byla etika, no to bylo úplně... Jakože taková ta představa že si sedneme do kroužku a že budem něco zapisovat společně na balící papír, jo, no to jako vůbec, to se mi rozplynulo, když jsem viděla, že to fakt není možný jako... Tam prostě běhali po třídě a dělali všechno možný, jo... To bylo prostě

příšerný. Nebo o pracovních činnostech měli nakreslit siluetu hlavy a nakreslit do ní vzpomínky na prázdniny, jo, a nějaký kluk mi tam nakreslil hákové kříž prostě. Co máš na to jako říct? A teď prostě to bylo přesně, já nevěděla, jak na to reagovat, já moc jako nevím ani na ty běžný kázeňský věci reagovat, aby je to poučilo, aby pochopili, že jako já jsem autorita, a nadrbou stranu aby to nebylo zas moc, nebo já nevím jak to říct, neumím to prostě, s tou kázní pracovat... Takže to mě šokovalo, a stejně tak i při čtení, já měla připravený úkoly do skupin jo, protože nás na škole učili, že je to jako dost důležitý, aby ty děti měly dost skupinové práce a naučily se to, že je to jako děsně důležitý, že to rozvíjí ty vztahy mezi dětmi – což je pravda jo, ale takový ty ideje, jak tam napíšu ty supr věci, vystavíme si to ve třídě a jak prostě je to bude děsně bavit ta hodina, že budou taková ta žáčci, co prostě jako to... To byl jako hrozný šok, hodně, hodně těžké.

T: Takže ten největší šok byl z chování žáků?

U: No prostě, že se tak chovají, že jsou děsně živí, že jako mě vůbec neposlouchali, že jsme neudělali skoro nic z toho, co jsem si připravila, a že jsou docela dost drzí, to mě překvapilo a překvapuje dodnes.

T: A co by ti třeba bývalo pomohlo, nebo co by ti i teď pomohlo, aby ses mohla cítit v té roli učitelky líp?

U: (*dlouze přemýšlí*) Nó, já fakt nevím, já si stejně furt myslím, i když si to říkám a je to pro mě těžký, že nejlepší je se učit zkušenostma, to ti sice každý může říkat, ale musíš si to prožít sám... Ale jako nevím, fakt nevím, co by mi pomohlo. Nedokážu v tuhle chvíli na to odpovědět.

T: Měla jsi nějakou tu oporu, pomoc v nějakým zkušeným učiteli?

U: Já se přiznám, že úplně nevím, jak funguje přímo ten zavádějící učitel, ale určitě měla jsem ode všech kolegů i pana ředitele, a neustále mám, protože neustále jsem ta, která neustále něco neví a pořád se ptá, tak jakoby neustále jsem měla od nich jako dveře otevřené, že jsme viděla, že prostě když budu potřebovat řešit nějaký problém, tak jako můžu, ale že by vyloženě... Ale jako přímo jednoho, na kterýho bych se mohla obrátit s radou, jak se připravit, jak je ukázat... Nechci jim křivdit, ale spíš ne, nevím, přímo jeden to nebyl... Ale vím, že se můžu kohokoliv tam zeptat, i na ty kázeňské věci, jak to řeší oni, nebo jakoby to řešili.

T: Ty jsi říkala, že největší šok bylo to, jak se ti žáci chovají, jak jsou živí, jak běhají, jsou drzí a tak, už se to zlepšilo, ten tvůj pohled na to?

U: Nó, když se vezmu třeba dnešek, tak... Fakt záleží, kolikátou hodinu to je no, čtvrtky, čtvrtou hodinu, to je prostě největší zlo, to oni jsou úplně... To je prostě... To... Už je to lepší, je to i lepší z toho důvodu, že já jsem se to snažím si to tolik nebrat, že jsem se naučila, že v týhle třídě nebude nikdy absolutní 100% klid, kvůli těm dětem s tou poruchou pozornosti, ale jako fígle, jak to zvládat, to furt nemám, neumím je uklidnit. Nevím, jestli jsem ti odpověděla na otázku?

T: Jo jo, myslím, že jo... Nenapadá tě nic, co bys jako potřebovala, aby ses mohla cítit jistěji, co by ti pomohlo, aby ses prostě cejtla líp no, jako učitelka?

U: Jako možná kdybych mohla ty moje pocity takhle řešit s nějakým učitelem zkušeným... A on mi na to třeba řekl, což bylo pro mě supr, že jsem si mohla přečíst tu knížku *První kroky učitele*, kde bylo napsané, že to je normální, to co já cejtim, protože já jsme měla pocit, že to, co já prožívám, je prostě nenormální a že jsem jako úplněj loser jo, že jsme úplně nějak jako (*smích*), jako nemožnej učitel, že si říkám, k čemu to studium jako bylo, jo, a že bych potřebovala, aby mi někdo řekl – ale tohle je normální, já když jsem začínala učit, tak jsem ty pocity měla úplně stejný jo, že nevíš jak na ně, že jako dáváš samý jedničky a nedokážeš na ně být trochu přísnější – a to je věta, kterou já bych potřebovala slyšet častěji, i teď bych to fakt potřebovala. To by mi myslím pomohlo, jednou za měsíc si s někým sednout a popovídat si o tom.

T: A ten váš kolektiv učitelů, jakou tam máte atmosféru v té škole? Jako týmu.

U: My máme supr atmosféru, fakt jako určitě... Jako nedokážu si teď vybavit nikoho prostě, že bych se na něj nemohla obrátit s prosbou o supl, radu, nebo tak... Prostě nic není problém.

T: A třeba s tím, že něco nevíš, nebo neumíš, že se ti něco nepovedlo?

U: Taky není problém.

T: Nemáš strach...

U: Né, ne ne ne, jako že by si tam na mě někdo nebo že by se třeba povyšoval nebo tak něco. Ten kolektiv tam máme fakt dobřej. Vlastně i díky tomu jsem ty první měsíce přežila, díky té podpoře, kdy to na mě bylo i vidět asi, že jsem z toho zničená, takže jako se snažili... A pořád to tak je, že jdu po chodbě a vzájemně se na sebe usmějem, prostě jako vim, že je to fajn... A u toho ředitele si myslím, jsem o tom přesvědčená, že by mě jako nepodrazil, co se týče rodičů jo, že stojí prostě za mnou. Že když si na mě přijde rodič stěžovat, tak řekne dobře, projedná to s ním, ale vim, že by mě nehodil přes palubu, ale že by to řešil se mnou a snažil se to nějak to... A to je pro mě hrozně důležitý jako vědět. A to ani přiznat se, že si s někým nevím rady, i jsem mu to i na jedný poradě řekla. A bylo mi řečeno, dej jim poznámku no, nebo nebát se být na ně přísnější.

T: Dobře. Já se tě teď zeptám, jakým způsobem hodnotíš, jestli byla tvá hodina úspěšná?

U: Nó, právě podle toho, jestli si odnesli to, co jsem já chtěla, a nebo jestli si vůbec něco odnesli, jestli se ta hodina nerozplizla... To prostě vidíš, podle toho, jak oni odpovídali, nebo podle toho, jak pracovali do sešitu... Nemusí to být ani na základě kázně jo, to jako někdy úplně není odpovídající, to ti jako taky řekne něco, jako jak je to baví, ale jestli jsem splnila to, co jsem chtěla, jestli si odnesli to, co jsem chtěla a plánovala.

T: Jo, takže je to teda tak, že tvoji hodinu bereš jako úspěšnou, pokud jste zvládli nebo stihli udělat to, co sis nachystala v té tvé přípravě?

U: Dalo by se to tak říct, jako nevádí mi, když nestihnem všechny ty činnosti, ale když třeba tu hodinu jsem s nima chtěla probrat typy krajiny – tak prostě vim, že z dnešní hodiny si odnesou, že máme pět typů krajin a dokáží jich vyjmenovat alespoň tři.

T: To je ten hlavní cíl, který si píšeš v té přípravě na hodinu?

U: No jakoby v té přípravě si napíšu, že chci, aby uměli vyjmenovat, aby v tom neměli guláš, aby prostě věděli po té hodině, o co jde. Ale s tím, že když nevdědí, tak to můžem dotáhnout jako příště no.

T: Dělá ti problém, když máš něco naplánovaného, tak třeba to přeskočit, když třeba vidíš, že ta třída to nezvládne, tak jako vypustit to, co sis připravila, děláš ti to problém?

U: Nedělá mi to problém, dost to dělám no, to jsem se naučila, nebo když třeba zlobili, tak jsem jim několikrát řekla – já to s váma prostě potřebuju probrat, sice je přestávka, ale udělat to musíme, potřebuju to zkontrolovat – a teď prostě jsem řekla tak dost, a místo pracovek budeme mít prvouku, protože to musíme dodělat a vy se neumíte chovat. A fakt jsme ji měli, a to, co jsme měli na plánu o pracovkách jsme nedělali, ale jsem přesvědčená, že je to dobře, protože oni prostě viděj, že když nespolupracujou, že to má nějaký postihy. Jo, nebo když vidím, někdy i něco natáhnu, když to... To se mi stalo několikrát, je sice těžký to zvládnout, ale je to důležitý, jo, to mám s tím časem, že si řeknu, jo, to budou mít za 10 minut, ale oni se na něčem zaseknou, něčemu nerozumněj, něčemu, u čeho jsi předpokládala, že to už chápou a ty jim to musíš znova vysvětlit a znova si to musíte říct, a je to jako důležitý, aby to pochopili, takže to někdy musím přeskakovat, buď kvůli tomu, že nedávaj pozor, a nebo kvůli tomu, že to momentálně nevidím jako důležitý, a nebo se zaseknem na jednom úkolu no.

T: A ty jsi říkala, že z počátku jsi to moc jako, žeš toho měla připravenýho moc nebo málo, po jaký době jsi zjistila, že to takhle nefunguje, že je potřeba na to jít jinak?

U: Po jaký době...

T: Ted' už se ti to třeba vůbec nestává?

U: To víš že jo, stává, buď toho mám moc, nebo málo, né vždycky si dovedeš připravit tu hodinu, jsou situace, kdy je ti špatně prostě, máš třeba minulej tejden, je ti fakt blbě a já to i těm dětem řeknu, že je mi fakt špatně a že si budou číst samy... Jo, nebo jsou prostě i hodiny, který vim, že nejsou dobře připravený a podle toho taky dopadnou no, ještě neumím improvizovat.

T: Hm, dovedu si představit, že je to hodně náročný. Moje další otázka zní, jakým způsobem hodnotíš, jestli je učitel „dobrý“? Jak si takového dobrého učitele představuješ?

U: Hmm...(přemýšlí). Já si myslím, že pro ty děti je hrozně důležitý, aby je zaujmul, ať už čímkoliv, a aby věděli, že s nima jedná, což se taky s nima snažim jednat, spíš jako se sobě

rovnými, nebo jako že se nad nima moc nepovyšuješ...Ale jako zase musej vidět, že ty seš ta autorita, ale myslím si, že je hrozně důležitý, že jim nedáváš nějak najevo, že seš hodně nad nima, že máš větší pravomoce...Což jsem si teď uvědomila u té kázně, že je jako hrozně těžký jako stanovit tu hranici, jestli být spíš jako kámoš, s tím, že víš, že oni tě budou mít rádi, protože jim všechno povolíš a jako dobrý, proč by tě neměli rádi, ale s tím, že tě nebudou moc poslouchat. A nebo bejt fakt jako přísná, fakt jako direkt, ale víš, že tě nebudou mít moc rádi, že se nebudou moc těšit na ty hodiny.

T: A ty seš momentálně spíš co?

U: Nó, spíš ten kámoš, protože furt jako zastávám ten názor, že to no, ale já nevím no, snažím se v mejch hodinách vystupovat tak, že jsem jejich kámoš spíš, přístupná a tak.

T: A tvá představa dobrého učitele?

U: Dobřej učitel...Já si myslím, že jako to je, jako příklad našeho pana ředitele, jo, kdy já vidím, že oni ho ty děti jako strašně zbožňují prostě, on je zaujme jenom tím, že na oběd přijde s houslemi a začne jim tam hrát a ty děti to úplně zaujme, protože kterej ředitel tohle udělá, jo? Ale zároveň jako věděj, že jak to říct, že to, co řekne, tak splní a je to pro ně takovej ten, ta přirozená autorita, že je s nima taky kamarád, ale není na ně mnohdy jako mírnej, nebo prostě viděj, že to, jako umí i potrestat, pokud někdo dělá něco, co nemá.

T: Takže dobřej učitel je ten, kterej umí děti zaujmout a dokáže balancovat mezi tím, jestli kamarádskej přístup a nebo přísná autorita, podle situace...?

U: Jo, jo

T: A myslíš si, že existují nějaký vrozený předpoklady, se kterýma se člověk narodí a který určují, zda bude učitel dobřej nebo špatnej?

U: Tak myslím si, že dá se to tak říct. Jelikož nevím, jestli se to dá říct, že to je předpoklad, ale třeba já jsem celkově hodně vztahovačná, takže tím pádem, co mi ty děti řeknou a jak se mi ta hodina povede nebo nepovede, tak si víc беру než člověk, kterej je splachovací. Rozumíš jo, stejně tak jakoby jsem, teď už teda mín, ale jsem spíš introvert, což se taky hodně na tom učitelství ukáže – jak vystupuješ, jak mluvíš, to taky děti hodně zaujme, a poznaj to, jestli z nich jsi nervózní nebo ne...Myslím si že se to tak dá říct, že existují určitý předpoklady no.

T: A dokázala bys vyjmenovat pár věcí, který podle tebe dobřej učitel má?

U: (*smích, delší doba ticho*) Já když si vzpomínám, jako kdo pro mě byl dobřej učitel a jaký byl, tak pro mě byl dobrý učitel ten, kdo prostě je hodnej a ochotnej, ale zároveň jako spravedlivej, ale s tím se asi člověk nerodí no, vlastnost to není.

T: To nevadí.

U: Musí tě umět tu věc naučit, vysvětlit, zajímavě podat a má to prostě v sobě...Uh, víc toho asi nedokážu říct, jako vim, jak to myslíš, ale nevím už víc.

T: No a myslíš, že existují vůbec vrozené předpoklady pro dobrého učitele, nebo to takhle není možný a je to třeba fakt jen o těch zkušenostech?

U: Né, spíš se přikláním k té první variantě, nicméně myslím si, že to není tak pevně daný, já jsem třeba tišší a uzavřenější, a stanovit si hranice je pro mě možný, jde to, ale je to větší dřina než pro někoho, kdo s tím nemá v problém ani normálně a je od přírody takovej průbojnější...Ale přeci jenom jsou nějaký předpoklady k tomu umět improvizovat, bejt průbojný, dokážou vystupovat, nestyděj se – to vidím už teď v té třídě, že některým dětem fakt nevadí číst nahlas, nebo mluvit před třídou a tak, tak tihle lidi budou mít spíš menší problém podle mě, nebo menší šok z toho učitelování než ti, kteří se styděj, kteří si prostě nevěřejí...To jsou podle mě některý z kritérií no. Ti neprůbojní, ti podle mě můžou být učitelé, ale bude to podle mě pro ně těžší.

T: Tak jo, chtěla bys zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme se tady bavily? K něčemu se vrátit?

U: Asi ne, asi jenom jakoby co možná nepadlo, a co bych ráda řekla, že třeba se snažím kromě známek, tak jim tam kromě nich píšu i nějaký osobní vztah a zpětnou vazbu a zjistila jsem, že to mně i jim dává hrozně moc – že jim vysvětlím, proč třeba tu dvojku mají, a že to je pro mě jako mnohem víc, než když bych jim tam napsala jen to číslo a že třeba takhle vědí, v čem se mají zlepšit nebo tak. Jo a k té motivaci mě ještě napadlo, že v té etice, jakože to, jednou za měsíc si píšeme hodnocení a oni si píšou sami sobě, v čem si myslí, že by se mohli zlepšit, a já jim k tomu napíšu takový shrnutí, co se jim dařilo, co by mohl zlepšit a pak se k tomu během dalších hodin vracíme a myslím, že je to pro ně hodně přínosný i motivující, alespoň podle jejich reakcí na to. Takže tak.

T: Tak jo, tak moc díky za rozhovor.

U: Není zač.

Pavel (praxe 13 let)

T: Takže tenhle rozhovor je k méj bakalářské práci na téma „Pohled začínajících a zkušených učitelů na práci se třídou“ a souhlasíš teda s tím, že můžu tenhle rozhovor nahrávat?

U: Ano, souhlasím.

T: Díky. Zeptám se tě, jaký jsi měl dneska den?

U: Hodně náročný a hektický, docela jsem rád, že si teď můžu na chvíli sednout (*smích*).

T: Jak dlouho učíš?

U: Tak učím třináctý rok. A asi by sem to rozdělil do několika takových etap – ta první byla spojena jednak s mojí civilní službou, takže jsem nastupoval na osmileté gymnázium církevní

v Rajeci, na Slovensku, s tím, že teda jsem třináct a půl měsíce vyučoval, teda vykonával tu civilní službu, což vlastně znamenalo, že jsem neměl žádný plat, že jsem dostal jen od vojska žold, který činil 700 korun na měsíc, a učil jsem no. Já jsem si teda domluvil, abych byl alespoň v oboru, což byla dobrá věc, já jsem si tam dělal vlastně praxi, takže mě ty lidi znali, byly to paní učitelky, který mě předtím učily a měl jsem tam i během studia praxi, takže tam byl kolektiv, který jsem už předtím znal. Nastala tam taková vtipná situace, co si doteď pamatuju, jsem byl ve čtvrtém ročníku a pan ředitel si myslel, že už jsem v pátém, tak už se mnou chtěl sepsat nějakou smlouvu... No a já mu teda povídám, že teda jsem teprv ve čtvrtáku (smích). Takže já jsem tam nastoupil a jak jsem říkal, tu civilní službu jsem teda absolvoval, měl jsem jenom ten žold a žádný jiný příjem jsem nemohl mít, tak to bylo takové, takové těžké, ale vlastně jsem byl zvyklý na takový nějaký skromnější podmínky, jako vždycky nás naši tak jako vedli, nikdy nebylo moc peněz v rodině... Nikdy nám nic nechybělo... Ale tak přesto jsem si dokázal nějakým doučováním přivydělat a ještě z těch sedmi stovek, co mi dávali, jsem si něco ušetřil a jako bylo to dobrý, ale takový náročný, protože na tom osmiletém gymnáziu jsem vlastně vyučoval řekněme v primě, sekundě a potom jsem měl septimu, v tom dalším roce, když jsem učil, tak jsem vlastně s nimi maturoval, takže to bylo takové náročné, furt přepínat z těch malých, ten začátek druhého stupně, až po ty největší, po ty maturanty. Vždycky jsem měl hodně hodin matematiky, já jsem studoval matematiku a náboženství, k tomu náboženství jsem se až tak moc nedostal, za těch dvanáct třináct let (smích). Situace na Slovensku je taková, že tam vyučuje hodně katechetů, kteří si po revoluci udělali různé kurzy, studovali na vysoké škole a potom tam taky byli kněží, takže já jsem měl toho málo, učil jsem hodně tu matematiku, tak 80 – 90% úvazku, takže to vyšlo zhruba na 18, 20 hodin týdně a někdy mi vyšla hodina počítačů... To bylo takovýto šup, jste mladej, máte počítače. (smích).

T: A ty jsi teda vystudoval obor matematika a náboženství, učil jsi na tom osmiletém gymnáziu, tam jsi učil kolik let?

U: Tam jsem učil myslím určitě 2 celé, že jsem učil 2 čisté na tom osmiletém gymnáziu a s tím že měli jsem jednoho pana ředitele, pro to osmileté gymnázium i církevní základní školu 9 letou, takže já jsem myslím potom v tom třetím roce začal učit tak půl na půl, nebo víc úvazku jsem měl na tom gymnáziu a menší část na té základní škole a potom asi v tom čtvrtém roce, to už teda nevím přesně, jsem přešel čistě jen na tu základní školu. A ono to bylo tak, že tam byly ty různé mateřský dovolený, že se to nějak přesouvalo a nakonec jsem vlastně skončil čistě na té základní škole, kde jsem stále měl nejvíc té matematiky, nějaká ta informatika, občas tělocvik, sem tam to náboženství, to bylo tak jedna dvě hodiny týdně.

T: A letos učíš kolik tříd?

U: Letos učím všech pět tříd na tom prvním stupni. Já jsem jinak studoval na druhý stupeň a střední školu, s tím že teda náboženská výchova mi v uvozovkách platí i na tom prvním stupni, ta se nedá studovat pro nějaký stupeň, tu jsem vystudoval a můžu teda učit na jakýmkoliv stupni školy, kromě teda vysoký a vlastně podle nějaký vyhlášky bych si musel eventuelně dodělat vlastně školu na první stupeň, ale to náboženství mi to nějakým způsobem překryje a takže učím vlastně na tom prvním stupni kvalifikovaně. No a učím teda ve všech třídách, tu matematiku teda jen ve třetí, čtvrté a páté a náboženství první, druhé, třetí, čtvrté a páté, ta čtvrtá a pátá je spojená dohromady... Plus teda mám ještě informatiku jen v páté třídě a to je jen jedna hodina, to jsem i jejich třídní.

T: Aha. Tak a teďka se zeptám, jak vypadá taková tvoje běžná příprava na hodinu?

U: Tak myslíš teďka řekněme fakt ten současný stav, a nebo celkově to chceš nějak...

T: No jako když si připravuješ hodinu, řekla bych spíš třeba i teď, nebo kdybys to i dokázal srovnat, jak ses připravoval dřív, co ti třeba zabere nejvíc času, nebo jak se třeba cejtíš, jestli si dřív cítil něco jiného než teď, po těch 13 letech kdy učíš?

U: No tak určitě tam nějaký prvky zůstávají, otázka je samozřejmě vždycky kolik mi zůstává času, jako celkově už teď zase je to jiné, když mám rodinu a ne že musím dělit ten čas, ale tak přece jen je ta rodina u mě na prvním místě, když teda vezmeme že na nultém je Pán Bůh a potom teda rodina... Máme dvě malé dcerky, jedna ta nemá ještě ani dva a dneska je druhého, takže zítra má Anička, ta mladší, 3 měsíce, takže je úplně malinká a opravdu jim chci ten čas věnovat co nejvíc, prostě nechci přijít o ty okamžiky, jak rostou, ale je samozřejmě pravdou že teda do té školy a do té práce se musím připravovat, takže ta příprava většinou zase je rozdíl v přípravě na matematiku a na tu náboženskou výchovu. Na tu matematiku většinou to spočívá teda v tom, že máme k dispozici určité učebnice, pracovní sešity, mám příručku pro učitele... Je to pro mě trošku nové na tom prvním stupni, na tom jsem nikdy matematiku neučil. I ten přístup je trošku jiný, učím podle metody profesora Hejného, což znamená, že učitel by neměl nic vysvětlovat, právě naopak, jen moderovat, usměrňovat, dokonce ani opravovat chyby by neměl, ale ukázat jim na dalších příkladech že takhle by to nemělo být, že je to nesprávný výsledek. Já to úplně takhle nedělám, protože ještě fakt v té metodě neumím až tak pracovat a potřebuju se v tom vzdělávat, takže pokud mi to ten čas zas nějak dovolí tak určitě, i příští týden máme tady právě nějakou přednášku o té metodě takže tak... Ale zpět k té přípravě, už přibližně za ty roky vím, kolik zhruba toho dokážou žáci zvládnout za těch 45 minut, takže si to připravím vždycky tu hodinu tak, abych věděl kolik příkladů, kolik toho mají vypočítat, co máme asi zvládnout, takže pracuji s tou učebnicí, kdy teda samozřejmě tomu ještě předchází, máme připravené ty časovo - tématické plány, kde teda aspoň přibližně plus minus vím, kdy se má co vyučovat, je tam nějaký delší cíl, a podle toho teda samozřejmě postupuju, no ale teda vezmu si učebnici,

vezmu si pracovní sešit, tu příručku, a vlastně si sestavím tu hodinu tak, že teda toto máme probrat, toto máme vypočítat, tomu se máme věnovat tolik a tolik, spíš jako v bodech. S tou matematikou je to možná trošičku jednodušší, je jasný že do toho vstupuje... Když můžu tak hledám si materiály na internetu, nějaká výuková videa, nebo i něco k té samotný výukový metodě toho pana profesora Hejného, existují i teda nějaká videa, která ukazují to matematický prostředí, takže je to podle těch tříd rozdělené no a tak tu si vyhledám, samozřejmě další věc je, když máme nějaké písemky, tak ty si musím nějak připravovat, takže asi během toho mého období, co učím, nebo možná lépe řečeno, se snažím učit, tak ta matematika je v tomto směru asi jednodušší.

T: A už teda máš odhad, kolik toho stihnete za tu hodinu...

U: Tak. Jako odhad mám, ale né vždycky to jako vyjde, no.

T: A kdybys to měl nějak časově se snažit určit, jak zhruba dlouho nad tím strávíš?

U: Uh, jako nad jednou jedinou, dejme tomu, matematika pro čtvrtý ročník?

T: Hmm.

U: Tak někdy je to záležitost fakt, já nevím, 10 minut, někdy je to prostě delší, někdy je to fakt jako třeba půl hodinka, ale tak asi do nějakých dvaceti minut v průměru.

T: A když jsi začínal učit?

U: Když jsem začínal, tak to bylo delší, bylo to určitě delší (smích). Určitě bych to dal na tu půlhodinku a možná i víc no, že se mi to právě někdy zdálo, že na jednu hodinu se připravuju víc než hodinu. Ale jiné je to zase u toho náboženství, tam mám těch hodin za týden čtyři, ale někdy mi to prostě zabere víc času než na tu matematiku, kde mám těch hodin, řekněme, patnáct. Takže tam nejsou, řekněme, nebo já teda nepoužívám nějaké učebnice, takže většinou jsou to materiály, které mám od bývalé paní ředitelky, která tady vyučovala náboženství, případně já si další hledám a někdy je těch materiálů tolik, že je to až na škodu (smích). Tím, že jsem to dřív neučil, tak moc nevím, co se třeba hodí pro jakou třídu a fakt někdy je toho tolik, že jen to projít a podívat se mi opravdu celkem trvá, takže tam mi to klidně na tu hodinu přípravy vychází no. Mám ale výhodu, že už vím, kolik mi zhruba jaká aktivita zabere a co zhruba za těch čtyřicet pět minut stihnem, to je velká výhoda, která mi i šetří práci s tou přípravou.

T: Na to náboženství.

U: Na to náboženství, no, tam to fakt trvá dýl. Záleží na tom, co máme, jaká téma, třeba teď jsme měli, že jsme si pustili video, měli jsme o tom Mikulášovi, tak ta příprava nebyla dlouhá (smích), nestihli jsme vlastně o tom ani víc diskutovat takže... Ale pokud to jsou nějaké věci tak určitě ta příprava trvá no kolem té třičtvrtě hodinky. V té matematice si to musím zase přepočítat, ale tím že je to taková jako matematika toho nižšího stupně tak to samozřejmě umím no. Takže asi tak.

T: A jaké pocity u toho prožíváš, když si hodinu připravuješ?

U: Tak nic extra, popřemýšlím, kolik času tomu chci věnovat, zda to děti bude bavit...Není to pro mě žádná extra příjemná nebo nepříjemná činnost.

T: Dobře, a jakým způsobem řešíš, když žáci při hodině vyrušují? Jaký to v tobě vyvolává pocity, a kdybys to měl srovnat třeba jak to bylo dřív, jak jsi to zvládal...

U: Hmm. Na začátku jsem právě začal učit na tom osmiletém gymnáziu, kde aspoň teda v těch nižších třídách, teď se teda dostávám k pojmu motivace, tak tam fakt jako většinou byli tak nějak vnitřně motivovaní, většinou ty třídy to stačilo vysvětlit řekněme jednou, dvakrát a okamžitě fungovali, pracovali, věděli, že na matematice se počítá, tak jako jsem neřešili „a proč jako tohle musím dělat“ a „na co mi to bude“, ty otázky přišli až o mnoho mnoho později, ale fakt na začátku to bylo tak, že prostě většina, zadali jsme příklad nebo jsme si vysvětlili látku a počítali jsme a byly to řekněme početnější třídy, tam jich bylo třikrát víc než tady.

T: Ve všech třídách to takhle fungovalo?

U: U těch nižších, u těch starších to už přece jen měli někdy těch hodin matematiky víc, řekněme, na těch seminářích z matematiky to bylo někdy už dost náročné, to už nechtěli tolik pracovat, ale řekněme fakt asi chápali že jsme tu na té hodině a prostě to znamená že budeme počítat.

T: No, a když se objevil nějaký kázeňský problém?

U: Nó, tak samozřejmě jako záleží na tom co. Jo jako existuje vyrušování a vyrušování, je pravda, že někdy jsou ty pocity, nebo byly u mě, že fakt se člověk jako, když jsem si to připravil, jo, že fakt jsem tomu dal teda ten čas a námahu a říkal jsem si „hej dávejte pozor, já jsem tomu dal tolik a tolik času...“. Ale už jako ty pocity teď tolik nemám (*smích*), s tím, že možná proto, že se připravuju trochu míň, že to není úplný ideál, tak jako spíše je to tak, že to řešíme, vzpomněl jsem si teď na včerejšek jo, kdy si žák kreslil do sešitu, upozornil jsem ho poprvé, podruhé, potřetí, mezitím jsem ho aktivizoval nějakými otázkami, tak jako nějak napůl mi odpovídal, no tak co, tak jsem to vyřešil potom poznámkou...Takže tak, ale k těm poznámkám se moc neuchyľuji, to už musí fakt, pokud je to takhle že víckrát, snažím se to zhodnotit jestli toto mu může, nebo jeho rodičům, jako něco sdělit, nebo co to bude znamenat pro ně, takže většinou je to tak, že je teda upozorním, případně se snažím je téma otázkami do toho nějak vtáhnout, tady je to možné a dobré, protože tady ty třídy jsou méně početné, v průměru jich je 10, takže mám, myslím, celkem dobrý přehled o všech, co na té hodině dělají a můžu velmi rychle zareagovat a pokud tam jsou fakt už takový ty jako, že se někdo pořád ptá, jo, tak to není úplně vyrušování samozřejmě, ale tak ty otázky, ještě se k tomu vrátím jo, na tom Slovensku jsem učil celkem 9 let na tom osmiletém gymnáziu a na té základní škole a pak jsem se stěhoval před 3 rokama do Prahy, tak jsem pak začal učit na státní škole v Modřanech a tam

už těch žáků ve třídách bylo víc, a tam už hodně padaly ty otázky „proč“ a „co tohle“ a „proč se tohle učím, vždyť to se životem nic nemá“, tak samozřejmě v té matematice se mnoho věcí dá vysvětlit jako že to funguje i v životě, většinou jsem se snažil odpovídat, pokud to šlo, pokud to ten čas nějak dovolil a pokud jsem si uvědomil, že to má fakt souvislost s nějakým reálným světem, ale v matematice je plno věcí, krásných věcí, které se jednoduše vysvětlit nedají.

T: A když se k tomu vrátím, co teda teď, po těch 13 letech praxe, vnímáš jako že tě fakt při té hodině ruší, co tak jako začínáš řešit?

U: No, tady ten problém není, ale opravdu 3 roky jsem učil v M. a tam to určitě byly mobilní telefony například, případně taková jako fakt nepozornost, s takovou jako fakt ignorancí a podobně. A tady kdybych to měl nějak zhodnotit, na téhle škole, tak určitě jsou mnozí takoví, kteří velmi chtějí upoutat pozornost a strhávají na sebe tu pozornost, tak to mě ruší, že nereagují potom na ty pokyny a nereagují na to, že ano, tak teď prostě se soustředíme a touž trvá několik let co to vnímám že když je chvíle, kdy je třeba se soustředit, vysvětluji nové učivo a vzápětí se hlásí tři žáci, že neví, nebo nerozumí, ale to nemusí být vlastně jen na učivo, zadáme si úlohu, na které straně se zeptaj, tak asi to je takový jako to...Ale říkám, možná je to u některých fakt to velmi silný „já, já jsem ten středobod a potřebuju a teď hned vám to chci všem říct“, tak to asi to, co mě fakt ruší.

T: Hmm. A jakým způsobem motivuješ žáky při hodině a jak moc je pro tebe třeba důležitý, aby se aktivně zapojovali? Měnilo se to během těch let, co učíš?

U: No tak určitě tady je velký rozdíl no. To období, kdy jsem začínal, tak bych to nazval jako vnitřní motivací těch žáků jo, kdy oni měli prostě zájem o to, byli na tom osmiletém gymnáziu, museli udělat přijímačky a oni nějakým způsobem tušili, co se od nich čeká. Takže ohledně motivace, že bych nějak strašně moc vymýšlel, jak je na začátku prostě zaktivizovat nebo získat...Druhá věc je ta, že si nedovedu představit, že na každou hodinu matematiky si něco takového připravím...Nevím. Tady je ta situace jiná, když teda už těch 12 let přeskočím, tak myslím, že velké pozitivum je právě i v té metodě toho profesora Hejného. Tam se právě očekává, od těch dětí, že jsou ony těmi hybateli, ti aktivní, nejsem to já, který vysvětluje, ten středobod, a od nich se čeká ta aktivita, že přicházejí s nápady, společně to řeší, takže ta motivace já myslím je na nich, a u matematiky to tak myslím je, že jsou motivované tím, že dosáhnou nějakého výsledku, že jim to vyjde, jo, že něco vypočítají, posunou se někam...U mnohých je to vidět, že to je pro ně prostě to důležité. Samozřejmě potom je taky velmi důležité nějak kočírovat, někým způsobem usměrnit, že né všechno je v životě o tom výsledku, ale aby taky uznaly způsob řešení někoho druhého, ale myslím, že ta metoda je fakt dobrá...Prostě ji mají ty děti rádi, ona je fakt dobrá v tom, že teda oni musí vyvíjet tu aktivitu.

T: No a třeba v tom jiném předmětu, v tom náboženství?

U: V tom náboženství...No, neřeším to moc, respektive ano, ta motivace je rozhovorem. Ted'ka je to pro mě nové, protože jsem to dlouho neučil, ale určitě začínáme nějakými otázkami, případně si něco pustíme...Ale určitě to není ideální.

T: A dotýká se tě to nějak, když třeba vidíš, že při té hodině je tam fakt nějaký žák, který absolutně vůbec nedává pozor?

U: Dotýká, samozřejmě. Ně, že bych si toho nevšímal. Nó, ale asi jako...*(smích)*. Můžu říct, že už jsem si kladl tuhle otázku, jestli jsem je správně motivoval.

T: A když říkáš, že se tě to nějak dotýká, tak je to jiné, než když jsi začínal učit?

U: Určitě ten pocit, i když to asi není to úplně správné slovo, určitě, určitě mě to trápí...Možná je to teď takový jednodušší, při tom menším počtu dětí, mám větší přehled a dokážu okamžitě na to reagovat. Jako zůstává to, že mi to není lhostejné a snažím se reagovat, ať už nějakými otázkami, nebo teda upozorněním, začni fakt dělat.

T: Jo, takže většinou když je chceš motivovat k nějaké činnosti, tak je zkoušíš zapojit do nějaké diskuze?

U: Tak tak.

T: Dobře, a teď na tebe mám otázku, jakým způsobem vnímáš pojem „metody výuky“, co si pod tím představíš? A jestli třeba nějakou oblíbenou metodu vyučování máš?

U: No tak asi se zase vrátím k té metodě profesora Hejného. Nikdy jsem podle toho neučil protože na tom druhém stupni na Slovensku, navzdory tomu, že je pan Hejný slovak, tak nevím...Nevím, jestli ji některé školy používají, ale já to vnímám jako fakt velké pozitivum, i když někdo může namítat, že se s žáky tolik nepočítá jo, s třetákama si zpíváme písničku „Vypadá to jako hraní, tohle naše počítání“ a ono to opravdu tak může vypadat...Ale po těch 3 měsících co podle toho učím, tak fakt to oceňuji, možná i to přenesení zodpovědnosti na ty žáky, že já jsem ten důležitý element, né jen ten, který si to tu odsedí a něco si případně zapíše...Tak tahle metoda v té matematice se mi dost líbí. Asi by se to dalo nějak aplikovat i na to náboženství v některých směrech, a v podstatě to tak fakt dělám, že se snažím je těmi otázkami k něčemu dovést, ale v té matematice už je to připravené, už je ta metoda hotová, máme tady k tomu materiály...Takže asi bych na prvním místě si vybavil tuto metodu a pokud to vezmu zpětně, tak bych to asi nazval to moje vyučování takovou klasickou metodou jo, že úplně jako nějaká struktura, od začátku hodiny, kdy se dělá zápis a kontrola domácích úkolů, tak ten výklad a v matematice samozřejmě výklad, plus počítání těch příkladů, pak nějaké opakování samozřejmě. Takže se vlastně považuju do jisté míry za takového klasického učitele no, ale nějaké ty další, progresivní metody...Jako měl jsem období, kdy jsem se snažil zahrnovat do výuky takovéty novější, nebo v té době novější technologie, které byly k dispozici,

což bylo pár počítačů a nějaký projektor, který jsem musel každou hodinu tahat do jiné třídy a tak (*smích*). Jsem chtěl, aby ty žáci na těch počítačech aspoň trochu uměli.

T: Takže jsi ty moderní technologie zařazoval do výuky proto, aby ti žáci...

U: Jednak aby to bylo pestřejší, a jednak samozřejmě jako, u těch počítačů to děcka milují jo, to je prostě fakt.

T: No a ty?

U: Já?

T: No jako, jestli tě třeba víc baví, když používáš při hodině takovýhle pomůcky, nebo je to pro tebe spíš zátěž, příprava navíc?

U: Hmm, není to příprava navíc... Jako zase, za ty roky už mám přibližně nějaký jako přehled, co kde se mi eventuálně hodí, druhá věc je jako že jsou ty technické pomůcky omezené i tou školou. Jen ve dvou třídách tady máme projektor s plátnem, v těch ostatních to teda buď takhle přinesu v notebooku jako dneska nebo tak... Jako já to zařazuju hlavně kvůli tomu, jako aby to bylo jednak trochu pestřejší a některý ty programy se k na to fakt hodí jo, i na to procvičování a tak, ale i to, že se ti žáci samy naučí s tím nějak pracovat... Takže jako zátěž to určitě není... Jako nechci říkat, že jsem byl průkopníkem. ale i na těch jiných školách, kde jsem učil, i na tom Slovensku, když se něco koupilo, tak jsem to využíval docela dost no, protože mě to bavilo, bavilo mě objevovat ty nové věci a přinášet je těm žákům a ta změna no plus ten aspekt pro ty žáky, aha, máme tady počítače, a ty nejsem jenom na hraní, ale můžeme se pomocí nich učit... Zátěž určitě ne, výhoda.

T: Chápu. A teď, když sis měl vybavit svoje první dny ve škole, když jsi nastoupil úplně poprvé do zaměstnání učitele – co se ti vybaví? Jaké pocity jsi měl? Co bylo pro tebe nejobtížnější?

U: Ono to nebylo úplně... Asi bych se ještě vrátil... A nebo né ještě, ale vrátil bych se k praxi, protože když jsem pak nastoupil, jako už že jsem učil, tak to bylo trošičku jiné, ale asi... Hmm. Těžké to bylo například v tom rozvrhnutí, jako časovém, že jsem nevěděl, kolik času bude komu co trvat, nevěděl jsem, jak bude ta třída reagovat na mě, jo, ale já jsem například i dost řešil, co si oblíknu, abych řekněme nevzbuzoval nějaké rozporuplné reakce (*smích*). Ale celkově k tomu učení, říkám, ten čas, druhá věc je ještě, že jako ten stres tam byl jo, že jsem se bál, jestli to zvládnu, jestli nebudou mít plno otázek, na které nebudu umět odpovídat... A jako na veřejše jsem byl zvyklej na takovou volnost a nezávislost jo, nebyl jsem zvyklej, že by někdo nade mnou byl, takže pro mě bylo jako celkem těžké si zvyknout na to vedení... Přemýšlím, no. Jako tam kde jsem začínal, to bylo takové malé městečko a většinu jsem tam znal, nebo oni znali mě, třeba z kostela, takže jsem tam na té škole měl možná lepší pozici, že jsem to tam znal a byl jsem známý, ale nevím no. Jo, asi ze dne na den, určitě jsem si říkal, že je fakt náročný ten čas.

Ta souvislá praxe ve škole trvala asi 3 týdny jo, ale neučil jsem nikdy každý den 5 nebo 6 hodin, jo asi to bylo hodně náročné... Ty vyšší ročníky mi dávaly fakt zabrat, jednak kvůli přípravě a někdy i tím, že je to s nima náročný, že si dělali při hodině jiné věci, které tam nepatřily, nebo fakt byli drzí a fakt pamatuju, jak když jsem přišel ze školy domů, tak jsem si musel jít lehnout, tak na 2 hodiny, že jsem byl fakt vyčerpaný.

T: A vzpomeneš si na něco, co bys býval potřeboval, aby ses mohl cítit líp v té roli učitele?

U: Já si myslím že, snad měla nebo má fungovat taková ta funkce učitele, kterej ej tomu nováčkovi k dispozici a jakoby ho zaučuje, což já jsem neměl...A určitě když jsem nastoupil, jsem nebyl hotový učitel, což teda nejsem ani teď, takže určitě sice jako já jsem byl hrozně rád že jsme měli jednu velkou sborovnu, ale přiznám se, že jsem se někdy nebo většinou nepřiznal k některým věcem, když jsem třeba něco řešil způsobem, který nebyl úplně nejlepší, nebo jsem se prostě styděl přiznat, že něco nevím, jak to řešit jo, ani né tak odborný věci jako spíš třeba řešení konfliktů ve třídě a tak. Takže asi bych byl vděčný, kdyby mě tehdy někdo trochu víc vedl...A asi, no asi to přetrvávalo hodně, hodně času, na tom Slovensku, jsem měl dojem že když něco nefunguje, ať je to disciplína a nebo nedosahovali výsledků, kterých by měli, tak jsem to hodně krát bral tak, že je to moje osobní selhání a že to znamená, že to radši nebudu nikomu říkat, a už vůbec né vedení. A to jsem právě zažil i v těch M., kde se to řešilo a ta atmosféra tam byla taková, že jsem se nebál to říct, že se mi třeba v téhle třídě učí špatně a že se tam děje to a to a neměl jsme už ten pocit, že je to moje selhání. Takže jsem ocenil, že jsem tam měl podporu, že mi někdo řekl, že se mu to stává nebo stávalo taky a že to řešil tak a tak...Prostě nejhorší je, když na poradě řekneš, že máš s nějakou třídou trable a někdo z vedení řekne, že on ho absolutně nemá a ty seš v tom sám. Tak to už potom neřešíš no, nebo to řešíš s kolegama...Takže asi tak no, asi i ta hygiena té práce, jo, já učim 13. rok a stejně si nosím práci domů a teďka už pomalu to začínám zlepšovat, když mám nějakou pauzu, tak si jí fakt udělat a odpočinout si.

T: Říkáš, že si nosíš práci domů, navážu na to otázkou, jestli a jakým způsobem hodnotíš, jestli byla hodina úspěšná nebo neúspěšná?

U: No, je to určitě hodně o těch pocitech, ale samozřejmě že pro mě u té matematiky je to kritérium, jestli uděláme to, co jsem měl udělat. Druhá věc je atmosféra, to si myslím, že je taky hodně důležitý, už v tom Rajeci jsem si uvědomil, že ty děti zapomenou, co jsme se ten dne naučili, ale nezapomenou, jaká tam v té třídě, při té hodině, byla atmosféra. A na to jsem dbal, a nebo jsem se o tom s nima i v těch třídách bavil, že to není jen o učitelovi, jaká tam je atmosféra, ale že je to právě o nich a tím pádem se i snažili. Takže tímto směrem no, ale že bych si vysloveně přemýšlel... Momentálně to nedělám, a nikdy jsem to moc nedělal...Jako když se

něco nepovedlo tak jo, to jsem přemýšlel, kde jsem udělal chybu, ale...No, většinou si prostě řeknu, že jsem si to měl líp připravit.

T: Ale takže teďka tím kritériem je teda to, jestli jste stihli udělat to, co sis naplánoval plus atmosféra ve třídě?

U: Určitě, to je ono no.

T: Dobře a moje další otázka zní, jakým způsobem hodnotíš, zda je učitel „dobrý“ nebo „špatný“? Jak si představuješ dobrého učitele?

U: (*smích*) Já si jako myslím, že fakt dobrý učitel jako neexistuje, alespoň né mezi lidmi. Takovej ideální, dobrý učitel je pro nás Pán Ježíš. A ta moje představa...Tak každý z nás užívá jiný styl, ať už to bude rozdělovat na demokratický, autoritativní. Já jsem to teď měl asi spíš ve stylu autoritativním, s prvky možná demokratického, ta moje představa je určitě taková, že...Uh. Myslím, že nejsem jako zastánce toho, že musí být v té třídě ticho jako absolutní, jsou chvíle kdy ano, ale asi si mi fakt líbí ta úloha toho učitele jako moderátora, že je to ten který usměrňuje, když je potřeba tak vysvětluje těm kteří nestíhají... Jako k té metodě profesora Hejného, kdy nemáš nikomu nic vysvětlovat, myslím, si, že to tak nejde úplně dělat, protože ta hodina ti na to nestačí, vždycky jsou tam děti, které jsou trochu pomalejší...Dobrý učitel je ten, který své žáky posouvá, ale i já sám se od těch žáků hodně učím jo, někdy přinášejí nové úžasné řešení i v té matematice jo, ale hlavně jejich zápal, snaha udělat to co nejlíp nebo udělat něco pro toho druhého, nebo se popasují s tím, že jim něco nevyšlo a nějak to zvládnou...Takže ta moje představa je taková, že je to člověk, který fakt dokáže jim naslouchat, zároveň je teda umí vést tím správným směrem a nemusí to být opravdu jen k tomu, že něco počítáme, ale je to ten člověk, který je fakt umí provést i nějak životem...Všechny ty předměty by měly směřovat k tomu, aby viděli, že jednak já jsem učitel jako odborník a zároveň člověk vysokých kvalit, morálních i lidských.

T: Takže nejen schopnost předat vědomosti, ale celkově...

U: Určitě, prostě to řecké slovo pedagog, ten, který umí doprovázet.

T: Myslíš si, že existují určité předpoklady, které určují, že bude učitel „dobrý“?

U: To je fakt dobrá otázka...Setkal jsem se s tím názorem, vlastně na té škole v Praze kde jsem učil, kde teda paní ředitelka o někom prohlásila „ten na tu katořinu prostě není“, a já jsem to tak nějak jako přijal a asi s tím do jisté míry souhlasím, né všichni na to mají.

T: A dokázal bys to nějak specifikovat?

U: Jako hodně lidí přijde s tím, že řekne „já bych to nedělal“. Já se přiznám, že většinou pokývám hlavou a řeknu ano, já to chápu a už jsem víc nepřemýšlel, proč to dělám jako já, jo...Není to tím, že jsem to vystudoval. Byly tam momenty, kdy jsem chodil na tu praxi a stoupl jsem si před tu třídu...No prostě ta moje cesta k tomu učitelství byla taková trošku...Já

jsem začal chodit na ten technický směr školy a zjistil jsem, že to pro mě není, ale viděl jsem, že spolužačkám na pedáku se jako daří no, tak jsem šel na tu pedagogiku (*smích*), no a až v tom třetáku jsem si uvědomil „aha, tak takhle já směřuju...“. Já jsem vlastně studoval tu matematiku a náboženství no... Takže v tom třetáku mi to došlo, že budu učitel (*smích*). Jako myslím, že mě to vždycky, nechci říkat táhlo, ale tak byly ty situace v životě, kdy já nevím, jsem vedl třeba setkání mládeže nebo jsem vystupoval v divadelních představeních, ministroval... Ale asi mi to tak jako, možná, jsem si teď vzpomněl, kdysi dávno jsem si říkal, možná na prvním stupni ZŠ, kdy jsem přišel domů a řekl jsem mamince, že dneska mě to prostě hrozně bavilo, protože jsem byl před tabulí. A byly ty chvíle, kdy jako, prostě mi to nedělalo problém před tou tabulí být a rád jsem i druhým něco vysvětloval... Takže už možná v dětství no. Ale že by to byla nějaká strašně velká touha stát se učitelem, to asi né. Ale jakože jestli jsou nějaké přirozené vlohy... Huh, fakt jako nevím... Stačí ti ta odpověď, že někdo na to jako má a někdo prostě nemá?

T: A to, jestli na to někdo má nebo nemá, vnímáš nějak intuitivně, nebo jak?

U: Asi ano, je to intuicí... Ale asi bychom nějaké vlastnosti našli, které jsou potřebné k tomu, aby to učitel dobře zvládal.

T: A máš ty sám nějakou vlastnost, kterou vnímáš jako hodící se k tomu učitelství?

U: Tak určitě... Třeba ta komunikace a nebát se postavit se před lidi, to už má dávno. Je jasný, že když má někdo řečovou vadu nebo se stydí, tak to půjde těžko učit ve škole. Druhá věc je, jak tu otázku pochopíme – jestli nemáme na mysli jen toho učitele ve škole, který učí děti, protože pokud ne, tak učitelem má být každý z nás a to už potom teda asi nějaké vlohy bych vyjmenoval no. Každý z nás tím učitelem někdy je, ale když to zúžím jen na to učitelské povolání jako profesi, tak tam ty vlastnosti jsou no, kromě té odbornosti. Je potřeba to umět prodat, nebát se a nestydět, musí to umět podat i podle úrovně těch dětí, které učí, jo...

T: Takže kdybych to shrnula, tak jsi zatím říkal, že je to umět se naladit na tu vlnu dětí, dokázat to prodat, nestydět se a komunikovat?

U: Určitě ano, to je ono no.

T: Ty jsi ještě mluvil o nějaké morální stránce, kdy by ten učitel měl být pro děti jakýmsi „vzorem“, pochopila jsem to správně?

U: Hmm, určitě, to je samozřejmě věc i vedení, jestli toho člověka vezmou, nebo ne... Pro mě to znamená jednak ta odbornost a druhá věc je ta morální vlastnost toho člověka. A to tahle škola, myslím, docela plní, jakože ti učitelé jsou prostě dobří lidi (*smích*).

T: Chtěl bys ještě zdůraznit nějakou oblast, o které jsme se tady bavili?

U: Nevím, asi... Ale to je jako věc, o který jsme nemluvili jo, ale mrzí mě, že ten status toho učitele je v té společnosti takový... rozporuplný, asi tak bych to nazval. Máme takové nízké

postavení, že těžko prostě...Uh, otázka je, jestli jsme si to nezpůsobili sami jo, ale je to prostě zajímavý, když ti rodiče řeknou jo, vy to máte tak těžký, ale v té společnosti máme to postavení prostě nízký...To mě dost mrzí no. Jako nemám na mysli jen finanční ohodnocení jo, ale i v tom jsou prostě velký rozdíly, nerad to říkám, ale oproti Slovensku je to prostě někde jinde no. Ale to už mluvím asi nad rámec tématu, takže už nic no. Takhle bych to nechal a ukončil.

T: Tak moc díky za rozhovor.

